التربية لعالم حائر

تأليف

سير رتشرد نافجستون

ترجمة

وديع الضبع

مراجعة

محمد بدران

الكتاب: التربية لعالم حائر

الكاتب: سير رتشرد نافجستون

ترجمة: وديع الضبع

مراجعة: محمد بدران

الطبعة: 2021

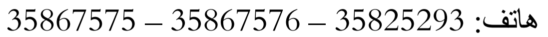
الطبعة الأُولى صدرت عام 1948

الناشر: وكالة الصحافة العربية (ناشرون)



5 ش عبد المنعم سالم – الوحدة العربية – مدكور- الهرم – الجيزة

جمهورية مصر العربية


هاتف: 35867575 – 35867576 – 35825293

فاكس: 35878373

http://www.bookapa.com **E-mail:** info@bookapa.com

دار الكتب المصرية

فهرسة أثناء النشر

نافجستون، رتشرد

التربية لعالم حائر / سير رتشرد نافجستون، ترجمة / وديع الضبع، مراجعة / محمد بدران

– الجيزة – وكالة الصحافة العربية.

203 ص، 18*21 سم.

الترقيم الدولي: 2 – 077 – 991 – 977 – 978

أ – العنوان رقم الإيداع: 22548 / 2020

التربية لعالم حائر



مقدمة الترجمة

يسرني أن أقدم إلى قراء العربية ترجمة الكتاب الثاني من الكتب التي وضعها حديثًا في التربية الأستاذ الكبير السير رتشرد لفنجستون عميد كلية كوربس كرستي ونائب مدير جامعة أكسفرد.

وفي هذا الكتاب يرفع السير رتشارد صوته عاليًا مناديًا بأن الهدف الصحيح للتربية ينبغي أن يكون ترقية مدارك المرء، وتنمية مواهبه، وتهذيب أخلاقه، وإثارة اهتمامه بالمعرفة والحق والصلاح لذاتها، لا سعيًا وراء غاية مادية، واتخاذ المرء وجهة نظر إزاء الحياة وفلسفة لها حتى لا يضل سواء السبيل في تيه هذا العالم.

ويشرح المؤلف الكبير في إسهاب أثر الأدب والتاريخ والدين في تدريب الخلق، ويحث على ضرورة الاهتمام بدراسة الآداب القديمة، ولاسيما آداب الإغريق، لما حوته بين دفتيها من حكمة سامية وعظة بليغة وأدب رفيع، ويطالب في إلحاح وتشديد بإلغاء الامتحانات، لما تحدثه من أضرار وخيمة في التربية والتعليم.

ويطيب لي في هذا المقام أن أعبر عن عظيم شكري لحضرة الأستاذ الفاضل محمد بدران بك المراقب بالثقافة العامة بوزارة المعارف لما بذله من عناية فائقة في مراجعة ترجمة هذا الكتاب مراجعة دقيقة، حتى جاء الكتاب – كما أرجو – متين الأسلوب، واضح المعنى.. بليغ العبارة[1].

وديع الضبع

يونيه 1948

([1]) نقلت الكتاب الأول إلى العربية، وعنوانه "التربية والمستقبل"، ونشرته مكتبة النهضة المصرية.

مقدمة المؤلف

أكبر الظن أن إنجلترا لم تسكن في عصر من العصور أكثر اهتمامًا بالتربية منها في هذه الأيام. ولهذا الاهتمام أسباب كثيرة، نذكر من بينها: الأهمية الجالية المتزايدة للمعارف من حيث علاقتها بالحياة، والشعور بما قد ينجم عن الحضارة الحديثة من اضطراب، وما يكتنفها من أخطار، وإدراكنا بأن ديمقراطيتنا ديمقراطية غير مثقفة إلى مدى بعيد، وتحققنا من أننا في شؤوننا الخارجية، فيما بين عامي 1919 و1939، لم نستفد قط مما ظفرنا به من نصر مبين، بل أهملناه إهمالًا تامًا سريعًا، لعله منقطع النظير.

وإن إفلات هذه الفرصة من أيدينا لراجع بعضه إلى جهلنا السياسي، وبعضه الآخر إلى ضرورة توسيع نطاق التعليم، إذا كنا نقصد من مبدأ تكافؤ الفرص أن يكون أكثر من مجرد عبارة تلوكها الألسن.

وقد أثارت هذه الاعتبارات اهتمام جميع الطبقات بالتعليم، ودفعته إلى احتلال الصف الأول من المسائل التي تشغل بالنا اليوم. فالناس كلهم يتحدثون الآن في هذا الموضوع، ويستعرضون نظمنا التربوية، ويحسون بأن تطورًا عاجلًا سيطرأ عليها ولا ريب في أن كل هذا سيعود علينا بالخير والفائدة. وقد بدأ الاهتمام بتعاظم ويقوى، ولعل تياره الجارف سيحملنا في لحجه إلى بلوغ مآربنا، ويوصلنا إلى تحقيق

حاجاتنا. ولكنا لن نبلغ غرضنا حتى نهيئ لبلادنا تعليمًا صالحًا، كما نهيئ لها أيضًا نظامًا صالحًا للتعليم. ذلك أنه يغيب عنا أحيانًا أن التعليم والنظام التعليمي شيئان مختلفان، وإن ارتبط أحدهما بالآخر.

والجانب الأكبر من اهتمامنا الحالي بشؤون التعليم جانب سياسي واجتماعي أكثر منه تربوي. وأذكر أنني كنت حديثًا أحاضر جمعًا كبيرًا من العمال في التربية، فكان إقبالهم الشديد على سماعي مشجعًا لي وملهمًا، ونقدهم عميقًا نافذًا، ولكن اهتمامهم كله كان موجهًا إلى جانب واحد من مشكلة التعليم، وهو تيسير سبله، وتكافؤ فرصه، بحيث تكفل فرصة عادلة لكل طفل أن يتعلم ويتربى من غير نظر إلى مركز أبويه أو ثروتهما. وكان هؤلاء العمال يطالبون أن توفر لهم فرص أكبر للتعلم، في حين أنهم لم يكلفوا أنفسهم عناء السؤال عما يعلمون. ولقد أظهروا عناية بالغة بالمدارس الداخلية. ولكن عنايتهم كانت موجهة إلى إعطاء الطبقة الفقيرة نفس الفرصة التي تقدم للطبقة الميسورة في الالتحاق بتلك المدارس، ولم يلقوا بالًا إلى مزاياها ونقصانها التربوية. صحيح أن هؤلاء العمال لم تكن تدفعهم إلى طلب العلم الرغبة في الارتزاق، ولم يكونوا يفكرون في أن يتخذوا التربية مجرد سلم يرقون به إلى احتراف مهن ذات مكاسب طيبة، ولكنهم كانوا يبتغون العدالة والمساواة بين جميع طبقات الأمة، ويتوقون إلى وضع النظام التعليمي الذي يحقق لهم هذا المطلب.

ولا ريب في أن موقفهم هذا موقف طبيعي سليم. ذلك أن عصرًا كعصرنا يسوده التطور الاجتماعي، ومجتمعًا كمجتمعنا لا يوفر حتى الآن جميع أعضائه فرصًا متكافئة، يحتمان علينا أن نجد لمشكلة تكافؤ الفرص حلًا عادلًا، وأن تكون هذه المشكلة مما يشغل بالنا ويثير اهتمامنا. غير أن ثمة خطرًا يجب ألا نغفل عنه، وهو أننا قد نسرف في الاهتمام بها حتى تطغى على سائر مشكلاتنا التربوية، وأن نحصر كل اهتمامنا في تدبير الأداة التعليمية، فنبالغ في العناية بتوفير المدارس بحيث لا نلتفت إلى ما يعلم بين جدرانها. ولا شك في أن الأداة التعليمية لازمة كل اللزوم، ولكن إذا ما أعددناه هذه الأداة بقيت أمامنا مشكلة التعليم الكبرى، بل إن هذه المشكلة تكون آنئذ في بدايتها. فنشرع نسائل أنفسنا: ماذا نعلم؟ وماذا ينبغي أن يكون هدف التعليم عندنا؟ وأي صنف من الناس تخرجه معاهدنا؟ بل إن هذه المسائل قد تبعث فينا من الاهتمام أكثر مما تبعثه أداة التعليم ذاتها.

لا خلاف في أنه يجب أن تقدم معاهد التعليم المعارف الضرورية لشؤون الحياة، ويجب أن يعلم الناس كيف يستخدمون عقولهم. إننا نحس بحاجاتنا إلى هذين الأمرين، بيد أن ثمة شيئًا نوليه عناية أقل مما نوليهما، وإن كان ألزم لنا منهما، فالمعارف لها جلال شأنها، ولكن أجل منها قدرتنا على استخدام تلك المعارف والانتفاع بها. وأهم منهما هو ما يؤمن به المرء، وما يعتقده خيرًا، وما يراه شرًا، وهل يضع لتصرفاته وسلوكه قيمًا ومعايير واضحة يرضى هو أن يعيش وفقها. إن هذه الأمور

الأهم في تكوين عالم جديد والمحافظة عليه من مبدأ تكافؤ الفرص، وإن بدا أن هذا من المتناقضات.

ومع ذلك فإننا لا نسمع إلا النزر اليسير عن هذا الجانب الكبير بالخطر، وهو جانب تتضاعف خطورته الكبيرة في عالم كعالمنا تزعزعت فيه العقائد واضطربت فيه معايير القيم. فأكثر ما تدور حوله الخطب والمؤتمرات وبحوث الصحف التربوية هو الأداة التعليمية لا التعليم نفسه. فالصحف تملأ أعمدتها بالتحدث عن مدارس الحضانة، ورفع السن الدنيا لمغادرة المدارس الأولية، وضرورة توفير التعليم التكميلي وتعليم الكبار. وهذه الألوان من التربية لا مراء في لزومها، ولكنها لا تكفي وحدها. ذلك أن أسمي الدراسات كلها وأنبلها قدرًا، كما قال أفلاطون، هي دراسة ما يجب أن يكونه الإنسان، وكيف ينبغي أن يعيش، وهي أيضًا أهم الدراسات جميعها.

فهل نحن نوليها الكفاية من رعايتنا؟

إن في تصرفات كل عصر وفي نظمه عيوبًا يعمى من رؤيتها أعين أبنائه. ولكن الأجيال التي تعقبهم تبصرها أعينهم، ويستنكرونها بحق. فالقرن الثامن عشر كان ينظر بعين الرضا إلى ما في قوانين العقوبات من قسوة بالغة، ولم يكشف الناس إلا أخيرًا الضرر الذي ينجم من ترك ثلاثة أرباع السكان من غير أي تعليم بعد الرابعة عشرة، والضرر الذي يصيبهم من جراء ذلك. ولعل أحفادنا سيدهشون مما نقترف من عيوب وأخطاء لا نلحظها نحن. فيقولون عنا: "ما أشد عماء ذلك الجيل عن رؤية

معضلته الكبرى – ألا وهي الإنسان. لقد كانوا يفاخرون بأن العلم وحد العالم كله. نعم إنه وحده، فكانت نتيجة ذلك أن أصبح في مقدور الغواصات الألمانية أن تغرق سفنًا على مقربة من شواطئ أمريكا، وأن غدا في وسع الإذاعات اللاسلكية أن تنقل الدعاية إلى أي قطر من أقطار المعمورة، وأن أخذ الناس يتطلعون إلى اقتراب فجر ذلك اليوم الذي تستطيع فيه القاذفات الخارجية من أوربا أن تلقي بأثقالها على نيويورك، والخارجية من نيويورك أن تسقط قنابلها على أوربا. غير أنهم لم يستطيعوا قط أن يبصروا أن الوحدة الحقيقية الوحيدة للعالم هي وحدته الروحية، وأنه مهما عظمت فائدة عبور المحيط الأطلنطي في ثماني ساعات، فإن التعاون الإنساني لا يقف على النقل السريع، بل على المشاركة في المثل العليا. وسوف يقول عنا أحفادنا إننا كنا نحس بما في نظمنا التجارية والصناعية من عيوب، ولكن قيمنا ومعاييرنا الخلقية، رغم ذلك، كانت أشد فوضى وخللًا من نظمنا. ومع هذا فإننا لم نصنع شيئًا لمداواة تلك الفوضى وذلك الخلل. وسوف يقولون أيضًا إن حضارتنا خلال عهود السلام كانت تثير في النفوس الإعجاب والأسى معًا، فلقد أساء أسلافنا إلى حد كبير استخدام ما كان في متناول أيديهم من وسائل لا حصر لها، وأنهم لم يستفيدوا من تعليمهم إلا القليل. لقد كان مثلهم في ذلك كمثل سيارة جمعت معظم أجزائها، ولكنها بقيت متفرقة متشتتة. وكان بعض مريدي الإصلاح فينا يرغبون في أن يضعوا التربية على أسس من العلوم والفنون التطبيقية، وبعضهم الآخر على قواعد من علي الاجتماع والاقتصاد، لما لهما في نظرهم من خطر عظيم. ولو أن هؤلاء وأولئك

أطلبت يدهم لعمل ما يريدون. لوضعوا للتعليم هيكلًا بديعًا، ولغفلوا مع ذلك عن حاجة التربية إلى قوة مسيرة دافعة، بل لغفلوا عما هو أهم من ذلك كله، وهو وجود الرجال الذين يوجهونا عن علم ودراية إلى الهدف المقصود فلقد كانت المعضلة الحقيقية عند ذلك الجيل أبعد غورًا مما تستطيع أن تصل إليه العلوم أو أصول علم الاجتماع أو علم السياسة. فلقد كانت مشكلته مشكلة روحية. وكان الناس في ذلك الحين يشعرون شعورًا غامضًا بوجودها، ولكنهم كانوا يتبعون الطريقة الإنجليزية في الإشاحة بوجوههم عن كل مشكلة صعبة الحل أو محيرة للأذهان، شأنهم في ذلك شأن بعض المصابين بالسرطان حين يتجنبون استشارة طبيب إلى أن يفوتهم الوقت المناسب للعلاج. فليس عجيبًا إذن أن دمرتهم الحروب، وأوردت حضارتهم موارد البوار. سوف يقول عنا أحفادنا ذلك كله. ولهم في ذلك بعض الحق، إن لم يكن الحق كله.

إن بين أيدينا مواد متينة بها نستطيع أن نبني، فأصلنا تليد، وأخلاقنا القومية سليمة صقلتها أحداث التاريخ خلال ألف عام. وفي العصور الماضية كانت القوى الروحية – وأهمها المسيحية – تسيطر على مصائر هذه البلاد. وتوجهها إلى حد بعيد. ولكن هذه القوى التي قدر لها أن تناضل نضالًا مستديمًا إذا ما رامت أن تسمو بالإنسان – إن هذه القوى أخذت تضعف وتنكص على عقبيها. وكلما ضعفت ونكصت صارت الحياة بلا وجهة تقصدها، ولا هدف يهديها سواء السبيل، وغدت الأخلاق عادات ميتة الأصول، مثلها كمثل بيت اختلت أسسه وتداعت أركانه.

ففي هذه الناحية نلمس حاجتنا الكبرى: حاجتنا إلى قيم أدبية ومستويات خلقية تكون أكثر من مجرد عادات: قيم ومستويات تشاد على فلسفة للحياة، وتنفذ أصولها إلى ما هو أبعد من منابت العادات، إذ تصل إلى الصخرة الصماء: صخرة العقيدة وفلسفة الحياة. إن الإنجليز لم يولعوا يومًا من الأيام بأن يتخذوا لأنفسهم شيئًا يمكن أن يدعى فلسفة للحياة، إن لهم فضائلهم الخاصة، وهم عنها راضون وبها قانعون. غير أن الفضائل تعتمد في آخر الأمر على العقائد، والخطر كل الخطر أن يكون اعتمادنا كله في عصر تغيير وتطور كعصرنا هذا على العادات القويمة وحدها، مهما كانت موضع الفخار والإعجاب.

إن مشكلتنا الحقيقية لأبعد غورًا من السياسة أو العلوم أو الاقتصاديات. ولن نستطيع البتة حلها إذا خلت نفوسنا من مثل روحي أعلى يهدينا الصراط المستقيم. ولو أننا واصلنا السير في الطريق الذي نسلكه الآن، لانقلب ديننا، أكبر الظن، إلى دين اقتصادي، ولعبدنا الرخاء المادي مصورًا في شكل مهذب ما. إن دينًا كهذا لهو دين مُحط مشين لا يشبع الحاجات المتغلغلة في حنايا النفوس البشرية. فهو لذلك دين قصير الأجل.

ويحاول هذا الكتاب أن يثير هذه المعضلة، فيبحث في طبيعتها (الفصل الأول). وإلى أي مدى تعالجها التربية التي نتلقاها (الفصل الثاني). وفي استخدام التاريخ والأدب في تكوين القيم والمعايير الأخلاقية (الفصل الثالث). ويقترح أصول فلسفة روحية للحياة (الفصل

الرابع). ويعالج الفصل الخامس العقبات القائمة في سبيل التربية الصحيحة. وهي العقبات الماثلة في نظم الامتحانات والإسراف في التخصص. ويبحث الفصل السادس في التربية التي تمكن من تنشئة المواطن الصالح. ولقد كان التعليم العالي بنوع خاص ماثلًا في ذهني وأنا أبحث هذه الموضوعات، وافترضت أن كل مواطن سيظفر في المستقبل بهذا اللون من التعليم عن طريق نظام التعليم التكميلي أو تعليم الكبار، هذا إن لم ينله بطريقة أخرى. ولكن من الواضح أن كثيرًا مما ذكرته في صفحات هذا الكتاب ينطبق – مع مراعاة التغيرات الضرورية لكل حالة – على التعليم الأولى.

رتشرد لفنجستون

الفصل الأَول

مشكلة هذا العصر

ليس ثمة درس يتعلمه الإنسان، ولا عادة يكتسبها، أهم من الحكم الصائب على الأمور، والابتهاج بالأخلاق الكريمة والفعال النبيلة.

أرسططاليس في كتاب "علم السياسة"

تجري الأنهار دائمًا في مسالكها – تجري بطيئة هادئة في الجانب الأكبر من مجراها، حتى لا يكاد الناظر إليها يرى اتجاه التيار، بل لعله يخطئ معرفة اتجاهه. ولكن قاع النهر ينخفض في بعض الأجزاء دفعة واحدة دون تدرج، فيسرع ماؤه في جريانه، ويعظم اضطرابه، وتتلاطم لججه. وهكذا الأفراد، مثلهم في حياتهم كميل الأنهار، يطرأ التغير على أحوالهم في كل لحظة من لحظات حياتهم. غير أن هذا التغير لا يشاهد في جلاء إلا في فترات معينة من أعمارهم. فهنالك أزمنة يتبدل فيها المرء تبدلًا سريعًا بيننا: نلقى الرجل في صيف أحد الأعوام، فإذا هو هو لم يكد يتغير عن آخر مرة لقيناه فيها. ثم نلقاه مرة أخرى بعد ستة أشهر فإذا به قد طرأ عليه تغير ظاهر، فنقول عنه إنه نما وكبر، أو اكتمل نضوجه، أو حل به الهرم. إنه صار شخصًا آخر غير هذا الذي عرفناه من قبل.

وكذلك حال الدولة، إنها على الدوام في تبدل، وهو تبدل لا تحس به أغلب الوقت. وليس في مقدور المرء، كما قال هرقليطس، أن يمحو من الوجود ما فعله. وهذا ينطبق على إنجلترا، أو على أي واحد منها، فليست حاله اليوم هي بعينها ما كانت عليه منذ عام. ولكن تأتي أيام تبدو فيها ماهية التغير أو مداه جلية ملحوظة لا يخطئها الإنسان. ولقد قدر لهذا الجيل أن يعيش في عصر من هذه العصور. وستصبح إنجلترا في غضون العشر السنين أو السنى العشرين القادمة بلادًا جد مغايرة لما كانت عليه بالأمس، أو حتى لما هي عليه اليوم.

وإذا ما سألتني ما هو هذا التغير، أجبتك أنه ظهور حاسم الأثر لعامل جديد على مسرح هذه البلاد. فإن طبقة جديدة من طبقات المجتمع شرعت تلعب دورًا رئيسيًا في المسرحية التي تمثل عليه. إن جيلنا يشاهد اليوم نفس الظاهرة التي حدثت في القرون الخامس عشر والسابع عشر والتاسع عشر – ألا وهي طروء تغير أساسي على أحوالنا. ففي ختام القرن الخامس عشر ظفرت الملكية في إنجلترا بسلطان كبير دام قرابة مائة عام من الزمان. وفي القرن السابع عشر انتقلت السلطة إلى أيدي الطبقة العليا بعد فترة لاح فيها أن إنجلترا توشك أن تقيم لنفسها صرحًا ديمقراطيًا. فلما أن أجاز البرلمان قانون الإصلاح (عام 1832). انتقل زمام الأمور إلى يد الطبقة الوسطى. أما اليوم فقد حان دور الطبقة التي ندعوها "بالعامة" لأن نقبض على مقاليد الحكم، وصرنا قاب قوسين أو أدنى من الزمن الذي تقوم فيه بيننا حكومة من الشعب

تحكم لخير الشعب، هذا إن لم تكن هذه الحكومة قد قامت بيننا بالفعل.

وليست هذه ظاهرة فريدة، فإن هذا التغيير يلائم روح العصر. ويمكن رؤيته في الثورة الروسية، ولا معدي للبلاد المثقفة من أن يحل بها؛ وهو في جوهره أثر من آثار انتشار التعليم. ولعل كارل ماركس – لو أنه كان يعيش بيننا اليوم – كما يتتبع أصوله حتى يصل بها إلى علل اقتصادية. فمما لا شك فيه أنه كان لهذه العلل نصيب في هذا التغير. ولكن سببه الحقيقي هو تعميم التعليم، فإنك في اللحظة التي تشرع فيها أن تعلم شعبًا من الشعوب، تعلمه في الوقت عينه – مهما يكن تعليمك ضعيف الأثر – بأن يعمل ذهنه ويفكر لنفسه. فأما الأذكياء من أفراد هذا الشعب فسوف يستطيعون أن يستخدموا ما تعلموه استخدامًا مثمرًا فعلًا، وأما الضعاف من أفراده فسوف تكون لهم على أية حال فكرة ما عما يراه الأذكياء من بني جلدتهم.

وحالما تبدأ الأمة في التفكير وإعمال الذهن. تسأل نفسها: لماذا تقوم مثل هذه الألوان من عدم المساواة في الحياة؟ وتسأل بنوع خاص: لماذا يُحرم أطفال بعض الناس من تناول الغذاء الكافي وتوفير أسباب المعيشة والتعلم لهم ... الخ، في حين أن أبناء البعض الآخر لا تكفل لهم ضروريات الحياة الهنيئة فحسب، بل يمطرون فيضًا من طيبات الحياة الناعمة الرغيدة، مهما تكن أخلاقهم ومقدراتهم العقلية؟

وحالما يشرع عدد كاف من الناس في توجيه هذا السؤل البسيط، يبدأ التغير الاجتماعي في الحدوث. فهو المحرك الذي يدفع اليوم قوى التغير. ولكن الإجابة عن هذا السؤال أشق كثيرًا من السؤال ذاته. وكل إجابة فطيرة متسرعة لن تزيد مشكلتنا سوى صعوبة وتعقيدًا، وتترك العالم أسوأ كثيرًا مما هو عليه اليوم. وأنا شخصيًا لا أعرف له جوابًا، وليس في نيتي أن أحاول التقدم بحل. وكل ما أبتغيه أن أؤكد أن بريطانيا تجتاز الآن حقبة من التطور الاجتماعي والسياسي تضاهي في خطورة شأنها ووعورة مالكها الحقبة التي خبرتها خلال عهد الإصلاح الديني، وأثناء القرن السابع عشر، وفي فترة الثورة الصناعية وقانون الإصلاح.

والذين يصبون منا إلى المخاطرات، وتهفو قلوبهم إلى المغامرات وألوان البطولة يجب أن يعدوا أنفسهم سعداء الحظ لأنهم يعيشون في مثل هذا العصر. فقد ولدوا في زمن يلائم طبائعهم وملكاتهم. وقد يكون هذا الزمن مضطربًا مختلًا، ولكنهم لن يخاطبوا أنفسهم قائلين: أي نحس لعين، هذا الذي كتب علينا أن نولد خلاله، كي نقوم ما فيه من اعوجاج.

أما الأغلبية من الناس – أولئك الذين لم تسخ عليهم الطبيعة بتلك الخلال الجريئة – فقد يأسفون لأنهم لم يولدوا قبل هذا العصر الذي نعيش فيه أو بعده، ولكنهم ربما يشعرون أن موقف العالم اليوم يمكن أن يوصف بالكلمات التي عبر بها سقراط عن "فرص الحياة"، حين قال: "إن الجزاء لنبيل رفيع، وإن الأمل لعظيم رحيب".

نعم، إن آمالنا في المستقبل عظيمة، فقد اجتاحت بلادنا من قبل زوابع كهذه، وصمدت لها. ولقد مرت بنا أزمنة في القرنين السادس عشر والسابع عشر وفي أوائل القرن التاسع عشر، كانت الحال فيها أسوأ جدًا مما هي عليه الآن. ويجب ألا يغيب عن بالنا: أن الجزاء قيم نبيل. فإن أمامنا عملًا عظيمًا، ولدينا فرصة عظمى. إن الثورة التي ننشدها لن تجلب لنا عصر الرخاء الدائم المرجو الذي لم يخبره أحد قط، وإن كان رجال السياسة كثيرًا ما يلوحون لنا به.

بل لعل هذه الثورة – إن حدثت – تزيد حال إنجلترا سوءًا، إذ لا مندوحة من أن أمثال هذه الانقلابات تهز التقاليد والقيم القائمة هزًا، بل لقد تعصف بها عصفًا؛ في حين أنها سوف تخفق في الإتيان بشيء أفضل منها. وأيًا كان الأمر، فسيكون لهذه الثورة عيوب ونقائص، وستجر أضرارًا تقابل المكاسب التي سوف تدرها. بيد أنه لا معدي الآن من حدوث تعديل في مستوى الحياة الإنجليزية، كهذا التعديل الذي جرى في عهد قانون الإصلاح. ومع ذلك فإن هذا التغيير ظل سائرًا في طريقه طوال الثلاثين عامًا الأخيرة، ولا مناص له من استكمال أطواره، وهو أمر حق وعادل.

فعلينا أن نعمل على أن يتم بروح من الإنصاف، وأن نربأ به عن أن يكون مباراة بين أثرة الأغنياء وأنانية الفقراء، بل ينبغي أن نجعله محاولة من جانبًا لخلق حضارة أفضل من حضارتنا الراهنة.

أما الجزاء على عملنا هذا فسوف يكون نبيلًا جليلًا، فإن بريطانيا تحمل فوق ظهرها ما يزيد على أربعين مليونًا من الأنفس، يقف مستقبلهم على نتيجة بلوغها بر الأمان، وعلى ما تسترشد به من المثل العليا والتقاليد والفضائل التي زادت الإنسانية غنى وثراء في العصور الماضية، والتي لما تفقد بعد سلطانها على بني البشر ونفعها لهم.

فإذا أمكننا أن نتغلب على العاصفة، فإننا لن تحتفظ فقط بسفينتنا كي نستخدمها في القيام برحلات جديدة ذات دائرة أوسع نطاقًا، بل لعله يتاح لنا مرة أخرى أن نعلم العالم أعظم درس سياسي، وهو كيف يمكننا أن نقوم بثورة دون أن تراق فيها دماء، أو يضام فيها أحد؛ ثورة تحدثها بأقل ما يستطاع من الأذى، ونظفر من ورائها بأكبر قسط من الفائدة. "ولعلنا بجهودنا – على حد تعبير "بت" – نستطيع أن ننقذ أنفسنا، ونكون مثالًا تحتذيه أوربا، فتنقذ به نفسها".

وللعمل الذي يواجهنا ناحيتان مختلفتان، وإن كانتا أيضًا متدخلتين إحداهما في الأخرى. فإن علينا أن نشيد بيتًا لسكنى العالم الجديد، وأن نصوغ قالب الحضارة المادية الذي تتطلبه التغيرات الاجتماعية والسياسية – تلك الحضارة التي تضعها المعارف الجديدة تحت إمرتنا، فإن عصرنا هذا هو عصر العلوم النظرية والعلوم التطبيقية، فينبغي لنا أن ننتفع بها إلى أقصى مدى.

ولكي نفيد مما بين أيدينا من فرص، ينبغي أن يكون لدينا عدد كاف من العلماء النظريين والفنيين، ويجب كذلك أن يقدر الساسة والموظفون ورجال الأعمال والجمهور في بلادنا قيمة العلوم ومنافعها، وهذا يختلف عن التدرب على تطبيق العلوم، ولو أن الناس بوجه عام يخلطون بين الأمرين. فإذا كانت الأمة في حاجة إلى عدد كافٍ من علماء الكيمياء والطبيعة، فليس معنى هذا أن نصبح كلنا علماء طبيعة أو كيمياء.

بيد أن حاجتنا ليست مقصورة على العلماء، وعلى إدراكنا منافع العلوم؛ فقط أصبح في غير مقدورنا بعد الآن أن نترك الشؤون الاقتصادية والإدارية والسياسية الخارجية والتنظيم الاجتماعي في أيدي الهواة من أنصاف المتعلمين ذوي الآراء البراقة، كما كانت الحال إلى درجة كبيرة خلال القرن الماضي. وإن تأسيس المعهد الملكي للشؤون الدولية لشاهد على حاجتنا هذه ومن العجيب حقًا أن الحاجة إلى هذا المعهد لم تدرك إلا سنة 1919. وأعجب من ذلك أنه ليس عندنا معاهد مماثلة له لدراسة العلوم الاجتماعية والسياسية، وأن هذه الدراسات لا تزال غير منظمة إذا قيست إلى بغيرها من الدراسات.

وأكبر الظن أننا حينما يحين الوقت الذي نعد فيه الأداة السياسية والاجتماعية والصناعية الضرورية لمجتمع الغد – إذا كان هذا المجتمع يروم أن يعبر عن رغائبه ويعمل بطريقة فعالة – أكبر الظن أننا سنعض بنان الندم لأننا أغفلنا إعداد عدة منظمة لدراستها، ومثلنا في ذلك كمثل جيش ينزل ساحة الهيجاء من غير أن تكون له هيئة أركان حرب. إذ من

الجلي أن المعرفة القائمة على الخبرة، هي ما تحتاج إليه نظمنا المقعدة كل التعقيد.

والحق أننا متفقون بوجه عام في هذه النقطة. ولكن معظم الناس يقفون عندهم فلا يتعدونها. فهم يعتقدون أننا إذا ألممنا إلمامًا كافيًا بالعلوم والاقتصاديات والاجتماعيات، فإن نظم المجتمع ستستقر على حال من الثراء الوفير والرخاء المتزايدة. وقد يكون هذا صحيحًا، لو أنا كنا سربًا من النحل ننتج شهدًا نملأ به الخلايا، لا مخلوقات ذات أهواء حمقاء ونزوات جامحة، لا تستطيع المعارف وحدها أن تضبطها، ولا تقنع بما أنتجت يداها، مهما كان ذلك الإنتاج وفيرًا.

ولعلنا ناحية أخرى أكثر أهمية، حتى من الناحية السالفة الذكر. ولا يمكننا أن نلخص مشكلة المجتمع بعبارة خير من عبارة إغريقية وجيزة هذه ترجمتها: "إن الدولة تنشأ لكي نوفر لأعضائها أسباب الحياة، وتقوم لكي توفر لهم سبل الحياة الطيبة".

إن هذا التحليل الواضح البسيط لمعضلة المجتمع لهو تحليل إغريقي الطابع بشكل خاص، وقمين بنا أن نضعه على الدوام نصب أعيننا، وألا ننسى خلال جهودنا المشروعة للظفر بما يدعوه أرسطاليس "الحياة" أن الدولة "توجد لتوفير أسباب الحياة الطيبة".

ومع ذلك فإن من السهل أن تُغفل هذه الحقيقة البديهية "فللأنظمة الجديدة" عند القوم إيثار اقتصادي خاص. ومع ذلك فإنه في المستطاع الظفر بالسلام والرفاهية المادية ومحو التعطل من غير أن يكون لنا سوى

لون من الحضارة تافه القيمة، كما تبصرنا بذلك الأبيات الشعرية التي نظمها "ت. س. إليوت" في رثاء ضواحي مدننا المترفة:

ها هي ذي صرخة آتية من الشمال، ومن الغرب، ومن الجنوب حيث يسافر كل يوم آلاف مؤلفة إلى حي المال والأعمال وحيث لا فائدة تُرجى من نصحي؛ في أرض اللوبليا[2] وملاعب التنس. تنقر الأرانب أوجارها، وينبت فيها الحسك من جديد ويزدهر نبات القريص في الردهات المغطاة بالحصباء.

وستخبِّر الريح الملأ قائلة: "لقد سكن هذه الديار قوم لا يعرفون لهم دينًا ولا ربًا، إن أثرهم الباقي الوحيد هو الطرق المرصوفة، وآلاف كرات اللعب الضائعة".

ففي هذه الناحية لن يساعدنا بالضرورة انتشار الديمقراطية، بل الحق أن ذلك يجعل واجبنا أكثر مشقة وعسرًا. فإذا شئنا أن نضع أزمة الحكم في أيدي الجماهير، فعلينا أن ننزل المستوى الثقافي القائم، وأن نضري أهواء الدهماء ونشبع نزواتها، وأن نعنى بتحقيق مصالحها، وأن نهتم بإرضاء أذواقها. فإذا كانت هذه المصالح وتلك الأذواق حقيرة وضيعة مرذولة، انحط مستوى الحضارة.

---

(٢) Lobelias ومعناها التبغ الهندي، وقد اشتقت من اسم النباتي الفرنسي De Lobel

فهناك ديمقراطية صالحة، وهناك أيضًا الديمقراطية التي وصفها موسوليني بأنها "نظام اجتماعي لا نعني فيه الجماهير المنحطة إلا بإشباع الملذات السافلة للطغام والأوشاب". وكما قيل في وصف الجماهير خلال عهد الإمبراطورية الرومانية: "لقد طرح الشعب الذي كانت بيده السيادة والسلطان يومًا من الأيام – طرح وراء ظهره كل اهتمام بالشؤون العامة، وبات يحصر همه في شيئين، ولا يطالب في لهفة إلا بتوفيرهما له، وهما الخبز والألعاب"[3].

ومن السهل ترجمة الكلمتين الرومانيتين القديمتين **Panem et cirenses** إلى مرادفاتهما الحديثة: الخبز بلا ثمن، والملاهي بلا أجر، وإعانات العمال الذين لا يميلون إلى العمل، وسباق الكلاب.

فانتشار الديمقراطية إذن قد يعني التدهور الثقافي. وفي ذلك يقوم أفلاطون: "إن الدساتير السياسية لا تُصنع من الخشب والحجارة، وإنما تنشأ من ميول المواطنين وطبائعهم التي ترجح هذه الكفة أو تلك، ونجر كل شيء في أعقابها"[4]. ولقد شاهدنا فعلًا أثر الجماهير وهي تجر مدنيتنا في أذيالها. فمستوى صحف اليوم العظيمة الانتشار أحط من مستوى أية صحيفة كانت تُنشر من خمسين عامًا. ففي القرن المنصرم لم تكن الصحف تنشر في أعمدتها المراهنات على نتائج مباريات كرة القدم، أو تضع المراهنات على سباق الخيل نظامًا واسع النطاق يشمل

---

(٣) جوفينال.

(٤) كتاب "الجمهورية".

البلاد كلها، ولم تكن الإعلانات القذرة تملأ الشوارع. ولعل مسرحيات ذلك العصر كانت ضعيفة، ولكنها لم تنحط إلى الدرك الذي انحطت إليه معظم شرائط السينما في وقتنا الحاضر.

ولكن يجب ألا تلوم على ذلك الجماهير. بل ينبغي أن تقصر تعنيفك على أصحاب الجرائد وأرباب شركات السينما ومنظمي المراهنات. ولنوجه أيضًا اللوم إلى أنفسنا، نحن الذين تركنا الجماهير من غير أن نوفر لهم سبل التعليم العالي، الذي لعله كان يقدم لهم ترياقًا واقيًا من السموم التي يتجرعونها. لقد دعونا طبقة جديدة لكي تمثل دورها على مسرح المجتمع، ولكنا لم نفعل سوى النزر اليسير لإعدادها لتمثيل ذلك الدور.

إن أعظم شاهد على استنكارنا للحضارة التي سادت بيننا قبل الحرب العالمية الثانية هو عدم أسفنا على أن هذه الحرب قد هدمت جانبًا كبيرًا من تلك الحضارة – اللهم إلا التدمير الذي لحق بعض المباني الجميلة. ذلك أننا غدونا أمة أفضل مما كنا، ونعيش عيشة أرقى من التي كنا نعيشها أيام السلم.

ولو أن مدينتنا الحالية اندثرت اندثارًا تامًا، ثم عثر علماء الآثار على بعض بقاياها بعد ألف عام من اليوم، ورغبوا في إرجاعها إلى صورتها الأصلية من مخلفات الصحف والأشرطة والإعلانات الرخيصة التي تمثل ملاذ معظم أبناء هذا الجيل ورغائبهم، فأكبر الظن أنهم سوف يشبهون عالمنا قبل هذه الحرب بعصر تدهور الإمبراطورية الرومانية. أما إذا وازنوا

بـين مخلفـات عصـرنا ومخلفـات العصـور الوسـطى التـي شـيدت الكاتـدرائيات المنيفـة والكنـائس الرائعـة، فـإنهم سـوف يـدعون القـرن العشـرين بعصـر "بنـاة دور السـينما". ولـو أن أبحـاث المجلـة الأسـبوعية النفيسة **The Times Literary Supplement** التي فيها تستعرض وتنقد روايات اليوم، والتي تظهر على صفحاتها أذواق الطبقة المتعلقة المعاصرة – لو أن أبحاث هذه المجلة لم تبلها يد الزمان، فإن مؤرخ المستقبل الذي يطلع عليها سوف تعتريه الدهشة من مجتمع يبدو له كأنه لا يهتم إلا بقراءة وابل من الأقاصيص الجنسية، والكتب الخاصة بمغامرات بيرون في ميدان الحب، وسير محظيات الملوك – الكبريات منهن والصغريات – اللاتي خلَّفن لأنفسهن ذكرى في التاريخ.

والمفروض أن جميع روائيينا قد اطلعوا على روائع شكسبير، وأن البعض منهم قرؤوا قصائد هوميروس، ومع ذلك فإن مؤرخنا القادم سوف يعتقد أن الكثيرين من هؤلاء القاصين قد وجدوا مثلهم الأعلى في المرأة، تلك التي تشبه وصيفات أدويسوس الفاجرات، لا في مثيلات نوسيكا، وبينيلوب، وكريسيدا، وهيلين، وبورشيا، وبياتريس. ولعله يستهل الفصل الذي سوف يكتبه عن روايات ما قبل هذه الحرب بالتعقيب الذي يُظهر فيه طرسيطوس في رواية "**Troilus and Cressida**" ازدراءه، حين يقوم:

وماذا انتهى إليه أمر العاهرات المحتالات؟

إن الفجر يحطم فاعله، كالنار يأكل بعضها بعضًا.

ولابد أن مؤرخنا سيعجب من أن أمة شكسبير قد أخرجت كتابًا هذا عددهم، لم يدركوا معاني الخير والشر، وسيتساءل لماذا كان قادة ثقافة اليوم يسخرون من عيوب عصرهم، ويبرزون نقط الضعف فيه، ويستنكرونها، ويأسون عليها، خلال الأزمة التي تحل الآن بالحضارة الأوربية. ومع ذلك فإنه لم يكن لهؤلاء القادة من الإيمان أو القوة الإنشائية ما يمكنهم من أن يبصروا رؤى جديدة لأمور أفضل من تلك التي ينقدونها. ولو أنهم أبصروها لاستطاعوا في أغلب الظن تجديد هذه الحضارة.

لا ريب في أني لا أعرض إلا جانبًا واحدًا من جوانب حضارتنا الراهنة، ولكنه جانب من الأهمية بأعظم مكان. ولو أننا كنا نبحث عن كلمة براقة نصف عصرنا هذا، لطرأت على أذهاننا عبارات عدة. فقد نطلق عليه عصر العلوم، أو عصر الثورة الاجتماعية، أو العصر الذي خلا من المعايير الأخلاقية. غير أن اسمًا من هذه الأسماء لن يبين حقيقة العصر كاملة، أو ينصفه إنصافًا تامًا. على أن الاسم الأخير أجدر من غيره بعض الشيء بأن يوضع موضع الاعتبار.

إن هذا الحكم قد يبدو قاسيًا، لأن لعصرنا فضائل كبرى كانت فيه أيام السلم، ولكنها لم تتكشف للعالم ولنا إلا خلال الحرب. إن نقطة الضعف في هذا العصر، هي أن الخير والشر فيه يمتزجان أحدهما بالآخر، وأن الزوان لا ينمو مع الحنطة فحسب، بل إنه لا يمكن التفرقة بينهما. تصفح أي عدد من أعداد صحفنا اليومية الرخيصة قبل الحرب،

تـدرك مـاذا أعنيـه. وهـاك مثـالًا مـن مجلـة "Life". وهـي مجلـة تحـوي مقالات جدية ممتازة، ومع ذلك فإنك تجد بين مادتها الرفيعة الوصف الآتي لملهاة اشتد إقبال الجمهور عليها: "إن شعار المخرج في إخراجه مسرحياته هو أن يستأجر نجومًا وملحنين ممن لمع اسمهم، ويبرزهم في صـور متألقـة تبهـر الأنظـار ... ثـم تطـرد الملهـاة فـي صـخبها ومجونهـا. وبهذه الوسيلة المبتكرة تربي مكاسب مستر "فلان" من استعراضاته على تسعين ألف دولار أسبوعيًا. إن هذا الوصف أمريكي الطابع، ولكنه ينطبق على استعراضات أخرى، خلاف هذه الاستعراضات الأمريكية.

فمـا أحـط الـدرك الـذي هـوى إليـه مجتمعنـا الـذي لا يكتفـي بتقـديم مثل هذه الملاهي، بل إنه يتحدث عنها دون أن يحس بالخجل والمعرة – مجتمع صاغ من بين أخص مصطلحاته، مصطلحات مثل: " Sex – appeal"[5] و"Strip – tease"[6]. أليس مما يثير أعظم الدهشة أن بمظهـر نظـائر هـذه الأشـياء بـدون أن نحـس أن ثمـة تناقضًـا ومخالفـة للذوق في مجلة رفيعة المرتبة حين تعرض هذه الأمور! هذا هو ما أقصده بقـولي: إنـه يمكـن تسـمية هـذا الجيـل "بالعصـر الـذي خـلا مـن معـايير خلقية".

---

(5) الإغراء الجنسي.

(6) منظر تظهر فيه إحدى الممثلات، وهي تخلع ملابسها قطعة قطعة على المسرح.

نعم، إني لا أنكر أن كثيرًا من القوم عاشوا في جميع العصور دون أن يكون لحياتهم معايير أدبية، ولكن مجتمعًا مزدهرًا عظيم الثراء كمجتمعنا، يوضع في متناول أفراده جميع ألوان التسهيلات للتهافت على الملذات والملاهي – إن مثل هذا المجتمع ليتعرض إلى خطر ذي أهمية خاصة. ذلك أن الروح التجارية الآن، هي ألا تبيع للناس أفضل المنتجات، أو أن تبيعهم ما يحتاجونه حقيقة، بل أن تبيع، ولا شيء سوى أن تبيع فمعيارها الأساسي للنجاح هو مدى نجاحها في البيع.

الحق أن مجتمعًا كهذا يخرج هذا الصنف من الرجال الذين يدعوهم أفلاطون "يا رجال الديمقراطية"، والذي نستطيع أن نرى في ثنايا وصفه صورتهم التي رسمها لهم ذلك الفيلسوف من أكثر من ألفي عام – نستطيع أن نرى في هذا الرسم صورة وجوه تعاصرنا. قال أفلاطون في تصويره "الرجل الديمقراطي".

"إنه يصرف من الوقت والمجهود" وينفق من المال على ملاذه الكمالية بقدر ما ينفق على حاجياته الضرورية، وهو يضع مسراته جميعها في مرتبة واحدة من التساوي، فلا يحرم إحداها من حقها في أن تشبع. وهو يسمح لكل واحدة منها – حسبما يوحي إليه هواه – بأن تسيطر على نفسه حتى تشبع وترضى. وحين يقال له: إن هناك ملاذ ينبغي أن تكون موضع تقديره وعنايته، لأنها تصدر عن رغائب سامية رفيعة، وإن هناك ملاذ يجب أن تُكبت وتُقمع، لأن أهواء النفس فيها وضيعة حقيرة – حين يقال له ذلك، يصم أذنيه عن سماع نذر الحق، هازئًا مستنكرًا،

ويعلن أن جميع الملاذ متعادلة في إمتاع النفس وجلب السرور، وأنه يجب أن تكون كلها على قدم المساواة، فيما لها على المرء من حقوق. وهكذا يقضي أيامه منغمسًا في إرضاء النزوة التي تمليها عليه الساعة، فتارة يسكر من نشوة الخمر والموسيقى، وتارة يقصر غذاءه على الطعام اليسير البسيط وشرابه على الماء، ويومًا يرهق بدنه بالرياضة العنيفة، وآخر يقضيه في تراخٍ وتبلد، وثالثًا يبدو فيه كأنه متفرغ بكلية للدراسة. وهو بين الفينة والفينة، يساهم بنصيب في الشؤون السياسية، فيقفز على قدميه، ليقول أو يفعل للتو ما يخطر في ذهنه، أو قد يعد العدة لكي يصل إلى ما وصل إليه امرؤ يعجب به، أو يتفوق عليه: قائلًا مثلًا، أو رجل أعمال، إذا راق لذهنه أن يباريه"[7].

إن أخلاقًا كهذه ليست كلها بالرديئة المرذولة، فثمة لحظات يندفع فيها المرء إلى الجلد، وينشط لفعل الخير، ولو أنه اندفاع منقطع، ونشاط غير منظم، فإن أهواء الساعة ومطامعها تملك عليه نفسه، فتارة تسيطر عليه الشهوة الجنسية، وأخرى كسب المال، ومرة يتملكه شيء آخر غيرهما، دون أن يفرق بين الرغبة الصالحة، والنزوة الأثيمة، إذ ليس لتصرفاته مقاييس أدبية، أو مبادئ خلقية تضبطها وتحكمها. "إن رجلًا كهذا – كما يقول أفلاطون – لا يملك لرغائبه زمامًا أو ضابطًا، ولا يروم أن يبدل من أساليب حياة يعدها سعيدة لذيذة مطلقة من كل قيد". غير أن الحياة التي لا معايير خلقية لها هي من بين جميع ألوان الحياة،

---

(٧) كتاب "الجمهورية".

أعظمها حقارة وجدبًا، وهي مريرة الوخز في حنايا الضلوع، حتى وإن كانت حلوة المذاق للشفاه.

ففي الصورة التي رسمها لنا أفلاطون لرجله الديمقراطي الأثيني، الذي كان يعيش في القرن الرابع قبل الميلاد، نشاهد ظاهرة من ظواهر عصرنا الحديث، وهي خلطنا الصالح بالطالح، والطيب بالشرير، دون تمييز أو تفكير، نفعل أي شيء حسبما نهوي دون أن نواصله طويلًا، كأن الحياة محل تجاري كبير، ينتقل فيه الناس من قسم إلى قسم، يشترون مرة أفضل البضائع، وأخرى أتفهها وأغثها.

هذا هو العالم الذي عشنا فيه في فترة السلم التي سبقت الحرب الأخيرة لم تكن لنا خلالها حضارة، وكل ما كان لنا هو مظاهرها الخارجية التي لا غناء فيها، مظاهر حضارة لا تناسب على الإطلاق الموارد الكثيرة؛ الموضوعة تحت تصرفنا، أو الكفايات الموفورة الكامنة في الطبيعة البشرية؛ بل كانت في الحق فوضى روحية، ترتقب حلول مثل أعلى يضبط النفس البشرية ويسيطر عليها.

إننا من غير مثل أعلى كهذا المثل نسير في تيه مضلل، ليس فيه معالم تهدي خطواتنا سواء السبيل، فنسير تارة في هذا الطريق، وتارة تخطت لأنفسنا طريقًا آخر دون أن نصل إلى الهدف.

وهذا الضعف لا يقتصر على شؤوننا الداخلية، بل إنه يتعداها إلى سياستنا الخارجية. ولقد كانت الدول الأوتوقراطية هي المجلية في هذه الحلبة. ذلك أنها كانت تستطيع أن تتخذ قرارات سريعة، وتركز عزيمتها

الصادرة من إتباعها مثلًا أعلى، يراه القائمون على شؤونها واضحًا جليًا، ولولاه لتعذر عليهم السير والعمل.

فماذا كانت الصفات التي اتصفت بها إنجلترا وأمريكا، في أعوامٍ ما قبل الحرب؟

لقد ساد سياستهما بطء في التحرك، وتردد في المرمى، وغموض في الهدف، واتخذنا لهما شعارًا: "السلامة قبل كل شيء"، فأخذت دول أخرى بزمام البدء والسبق، واتبعنا نحن خطة الانتظار، حتى أجبرتنا تلك الدول على أن نقرر ونعمل.

ففي الصراع الذي قام بين ألمانيا والدول الديمقراطية واجه التصميم القاطع تصميمًا واهنًا متخاذلًا، حتى أن ضعفنا لم يعرض للخطر الأمور التي هي أثمن وأعز ما نملك فحسب، بل عرض له مستقبل العالم أيضًا. ذلك أن الديمقراطيات لم تكن تملك ناصية القوى الروحية اللازمة لإنجاز مهمتها، أو حتى لكفالة سلامتها. وليس العيب في ذلك عيب سوء البخت، أو عيب الديمقراطيات، أو حتى عيب قادتها السياسيين، بل هو عيب يرجع إلى أصول أبعد غورًا، فما أصدق القائل:

نعيبُ زَماننا وَالعيبُ فيناَ وَما لزمانِنَا عَيبٌ سِوَانا

ويقول كاتب حديث: "إن طلب شيء في تصميم وقوة، يتطلب روحًا من التعبد والتقشف، أي تكريس الحياة لبلوغ مثل أعلى واحد اختاره الإنسان بعناية وتفطن ... إن الإدارة تغلب دائمًا الثقافة حينما تكون الثقافة، لا المبادئ المسيحية، هي التي يرتكز عليها تصميم المرء

ونشاطه ومدده الروحاني"[8]. وقد كان للألمان في الحرب المنصرمة مثل أعلى واحد، وإرادة واحدة، وكانوا ممتلئين من روح النسك، أما نحن فقد كانت لنا ثقافة بعيدة عن المسيحية، أو – إذا كان هذا الحكم أقسى مما يجب – أن إرادتنا ودينا حل بهما الوهن والانحلال والاضطراب. ولكن الحرب كبحت جماح أهوائنا، وفرضت علينا مقاييس أدبية، وأكرهتنا على التخلي عن أشياء كانت أيام السلم تدنس حياتنا، وأجبرتنا على أن نفهم الآية المسيحية القائلة: "ما أضيق الباب وأكرب الطريق الذي يؤدي إلى الحياة"[9].

لقد قبلنا مكرهين أن نقلل من اعوجاج طرقنا، حتى صرنا أقرب إلى طريق الحياة. فاتحدت البلاد، متخذة نصب عينها هدفًا جليلًا. ولا ريب أن مصالحنا المادية مشتبكة به، ولكنه يسمو عنها سموًا كبيرًا، وكل فرد من أفراد الأمة مستعد أن يضحي من أجله بمسراته وراحته ورفاهيته وحياته – بل إن كثيرين منا قد ضحوا في سبيل هذا المثل بهذه الأمور كلها. فإذا احتفظنا بهذه الروح بعد أن وضعت الحرب أوزارها، فما أجمل ما ستكون عليه إنجلترا والعالم، وما أرفع ما سيصلان إليه. ولكن هل ستدوم هذه الروح طويلًا بعد أن زالت الغمة عنا، وازدادت السماء صفاء، وغدا في استطاعتنا أن نختط لأنفسنا الطريق الذي يحلو لنا السير فيه؟

(٨) Forester: Europe and the German Question. P. 70

(٩) إنجيل متى، الإصحاح السابع.

هذه هي المهمة الكبرى التي تقع على كاهل جيلنا الحاضر؛ أن نجد مبدأ يسيطر على حياتنا، وملجأ مكينًا في خضم الحضارة الحديثة المتلاطم الأمواج، وما فيه من أشرطة خيالة وسيارات وإعلانات وروح تجارية وفيض من المنتجات البراقة الظاهر. الغرارة الشكل من كل ما يهفو إليه قلب الإنسان بما يجيش فيه من طيش وحب للتملك.

إن علينا، إذا رمنا النجاح، أو ندرك أننا في وسط ثورتين: ثورة اجتماعية اقتصادية سياسية، وأخرى روحية تنطوي على إضعاف التقاليد والمعتقدات التي ظلت قرونًا كثيرة تسود الحضارة الغربية وتعمل على تماسكها وعدم انفصامها، إن لم تقل إن هذه الثورة تعمل على انحلالها.

وكان مما ساعد على استفحال شأن هذه الثورة الروحية من جهة، وعلى حجبها عن أعيننا من جهة أخرى، حدوث هزات وانقلابات أخرى كانت أشد لفتًا لأنظارنا من الثورة نفسها –كالحرب الأخيرة، والنضال القائم بين الطبقات، والتغير الاجتماعي، وتبديل العلوم للنظام الاقتصادي، وما أبان عنه هذا التبديل من احتمالات أبعد مما يتصوره الخيال، وما أوحى به من تفسير مادي جديد للحياة (وإن كان تفسيرًا قديمًا ترجع أصوله إلى القرن الرابع ق.م).

ففي غضون القرن التاسع عشر، كان لإنجلترا فلسفة محددة للحياة لا تقل عما كان لأي بلد آخر. وقد وضعت المسيحية معظم أسس هذه الفلسفة؛ ولكن المثل العليا الواضحة النبيلة للفلسفة الإغريقية التي جاءت لنا عن طريق تعلم الطبقة الحاكمة فينا الآداب اليونانية والرومانية

القديمة قوَّت دعائمها إلى درجة أعظم كثيرًا مما هو معروف بوجه عام.

إن من العسير أن تجد أي زعيم إنجليزي من زعماء ذلك العصر لم تتأثر نظرته إلى الحياة بأحد هذين العاملين، إن لم تكن قد تكونت منهما بالفعل. ففي تربية بعض القادة أمثال شافتسبري وبرايت كانت المسيحية هي الغالبة، وفي تنشئة قادة آخرين مثل مل ومورلي كانت الفلسفة الهيلينية هي المسيطرة، وفي حياة غلادستون ونيومن وجووت ترى المسيحية والهيلينية تتقابلان. ولكن المثل العليا المسيحية أثرت تأثيرًا عميقًا في أفكار قادة الفكر من أمثال كارليل وجورج إليت وماثيو آرنلد وكثيرين غيرهم ممن رفضوا الإيمان بالمسيحية. والحق أنه كان محالًا أن يتخلص المرء من تأثير المعتقدات الدينية التي سادت جو البلاد، والتي نشأ عليها جميع الناس تقريبًا.

ولكن ليس في مقدور أي بلد أن يتغلغل الدين في نفوس مواطنيه تغلغلًا يملك عليهم نفوسهم جميعًا. ذلك أن طبائع البشر عظيمة التباين شديدة الضعف، نزاعة إلى التمرد، مما يجعل غشاءها الروحي مرقعًا مبقعًا، قل ذانك الترقيع والتبقيع أو كثرًا، وإن لاح أنه مصنوع من نسيج واحد.

فالقرن التاسع عشر – شأنه كشأن جميع العصور – كان متعدد الآلهة، ولكنه كان يتعبد لعدد من الأرباب أقل كان يتعبد له القرن العشرون. وكان أشد منه تمسكًا بمعتقداته وولاء لها. وكان يقر في مجموعه بأن له دينًا عظيمًا – لا يستثنى من ذلك من كانوا لا يؤمنون

بهذا الدين. فكان للأمة الإنجليزية بوجه عام فلسفة للحياة يمكن أن ندعوها فلسفة مسيحية، وكان لها معتقدات مشتركة. ومعايير خلقية مشتركة، وكان يسيطر حتى على أبعد أفرادها عن التدين مثل أعلى، هو توقير التقاليد القائمة وتعظيمها – تلك الفضيلة السامية التي كان أجدادنا يتمسكون بأهدابها. فكان للقرن التاسع عشر روح، وكان له معتقد.

ولكن أي روح وأي معتقد نتمسك نحن بهما الآن؟

لقد كان أبناء العصر الفكتوري يولدون في عالم تحكمه تقاليد ثابتة ومعايير واضحة، وكانوا يصاغون وهم في المهد في أشكالها، ويصبون في قوالبها الراسخة القوية. أما أبناء هذا الجيل فإنهم يولدون في عالم وهنت تقاليده ومعاييره الأدبية، عالم ورث عادات حميدة، ولكنه لم يرث فلسفة للحياة مسيطرة عليها تهديه سواء السبيل. وبات هذا الصرح الراسخ المنيف الذي شيد في بطء خلال القرون المتعددة التي ساد فيها الدين المسيحي – بات هذا الصرح هدفًا للتحطيم المتواصل طيلة القرن الماضي، وبدرجة أكبر خلال القرن الحالي.

ومن ذا الذي أخذ يقوض دعائمه؟

يقول البعض إن ذلك من فعل العلوم. غير أن الأصح أن تعزى الأضرار التي أصابت صرح المدنية إلى روح النقد التي بدأت تنشب أظافرها قبل تقدم العلوم بزمن طويل، ولكن هذه استجمعت قواها في القرن العشرين وأطلقت لأهوائها العنان.

لقد كانت السنون التي أطلب فيها العلم بالجامعة في مستهل هذا القرن. وكانت الكتب التي يقرؤها أبناء جيلي تختلف كثيرًا عن الكتب التي يطالعها من جاءوا بعدهم. فمكتبتي تحوي رفوفًا ورفوفًا من مؤلفات كارليل ورسكن وماثيو آرنلد وجورج ميردث وجون مورلي وباتر وستيفنسن وفرود اقتنيتها أيام كنت طالبًا. وهي تدل على بعض المؤثرات التي كونت ذهني خارج نطاق دراساتي الجامعية العادية، وأظن أنها أثرت أيضًا في أذهان معظم معاصري من الطلبة. ولكن قل من طلاب الجيل الحالي من يعرفون أكثر قليلًا من أسماء بعض هؤلاء الكتاب النابهين، مع جواز استثناء ماثيو آرنلد وستيفنسن.

وحينما غدوت مدرسًا بالجامعة عقب تخرجي، كان الطلاب قد استبدلوا بهذه المؤلفات مؤلفات برنارد شو وولز وآرنلد بنت وجولزورذي، ثم أضيف إليهم بعد الحرب العالمية الأولى ألدوس هكسلي، وهو مفكر أعمق وأدق من أي من هؤلاء جميعًا. إني لا أقول إن كارليل ورسكن كانا نبيين عظيمين، ولكنهما كانا نبيين، في حين أنه لا يمكن وصف شو أو ألدوس هكسلي أو جوازورذي بالنبوة. ذلك أن للأنبياء سمتين: فهم ينبغي أن يكونوا نفادًا، وجميع كتاب العصر الفكتوري كانوا كذلك، فإن آرنلد ورسكن لم يكونا أقل نقدًا لعصرهما من أي ناقد حديث.

وفي النقد يجب أن يرجح العنصر الإيجابي على العنصر السلبي. فالكتاب الأنبياء ينقدون، لأنهم يرومون أن يجددوا البناء. والعنصر الإيجابي في نقدهم يغلب كثيرًا على العنصر السلبي. ولم يعرف عنهم التشاؤم من غير داعٍ، والاستخفاف والنقد السطحي، بل كانت تسيطر على أذهانهم رؤيا عالم أفضل من عالمهم، وصور أمور خير من التي تعودوها، رؤيا كانت تدفعهم إلى السير نحو التقدم. وكانت صيحات استنكارهم تصدر عن إيمان متمكن من نفوسهم، وكان يبرز من وراء الشرور والآثام التي رغبوا في القضاء عليها رؤيا سماء جديدة وأرض جديدة: أرض ميعاد جديدة هبطت من عند الله في فلكه الدوار.

ولكن شيئًا من هذا لا ينطبق على عظماء السفسطائيين الذين ظهروا خلال الأربعين سنة الأخيرة، وإن كان هؤلاء السفسطائيون كتابًا خصبى الأذهان، شديدي الاهتمام بالأفكار، وهبوا بلاغة التعبير، ويطالع الجمهور المثقف الغفير العدد كتاباتهم وآراءهم. فإنهم بطبائعهم ناقدون هدامون، ولقد أصابوا نجاحًا عظيمًا في هذا الميدان، ولكنهم لم يبنوا شيئًا ما، بل إن هـ. ج. ولز نفسه ذا المواهب المبتكرة الإنشائية ليعد من طراز كتاب الموسوعة الفرنسية الذين عاشوا في القرن الثامن عشر، ولكن ولد في زمان غير زمانه.

وثمة فارق آخر بين فحول كتاب العصر الفكتوري وأخلاقهم يظهر في بعض كلمات لجورج ميردث، قال: "إني أحاول جهدي بدراستي الإنسانية أن أمثلها، لا أن أمثل فعالها العليلة. إن في دخيلة نفسي نزعة

نحو تمثيل تلك الفعال، غير أني أكبح جماحها. ذلك أنه ليس ثمة أي مكسب في تصوير تلك المشاعر الجامحة. إن قسطًا عظيمًا من تأثيري يرجع إلى تصويري العواطف الجامحة والمواقف الشاذة. ولكن ضميري ينهاني عن إضاعة وقتي في مثل هذه الأمور. إني أحب الموضوعات التي تسمو بالنفس، لا شباك الدسائس التي تحاك في الأماكن المهجورة، ولو أني أعرف ما في هتك ستار تلك الأحابيل من سحر وفتنة"

وهذا الشعور بأهمية القيم الخلقية، والإصاخة إلى صوت الضمير في اختيار موضوع ما ومعالجته، يبدو في منظومتي "جيلنج" **The Rabbi's Song**، وتومس هاردي **He Resolves to say no More** غير أننا لا نجد أثرًا لهذا الشعور في كتابات كثير من الكتاب الذين جاءوا بعدهما – هؤلاء الكتاب الذين يعيشون في العصر الذي لا معايير أدبية له، والذين يختطون لأنفسهم مبدأ يتناقض كل التناقض مع المبدأ السالف.

إن جيلًا يربى تحت هذه المؤثرات، لابد من أن يحمل طابعها. وهو على هدم العالم القديم أكثر درية منه على بناء عالم جديد. صحيح أنه ليس ثمة فضيلة في عدم النقد، كما أن الامتناع عنه ليس بالعادة المحببة إلى قلوب الشباب، ولكن الناقد مثله كمثل حافر اللحد الذي يواري الموتى التراب، بينما الدنيا لا تعيش وتترعرع إلا بالقوى البنائية الإنشائية، لا بالقوى الهدامة السلبية. ولذلك كان خيرًا للمرء أن ينشأ في صحبة الأنبياء، من أن يعيش في وسط من النقاد. وإني لأذكر منظومة قرضها

"روبرت بردجز"، ولم يضع لها عنوانًا، وإن كان موضوعها الحقيقي هو التربية، قال:

من يبن سفينة يضع أولًا هيكلها

من الصحة والعافية، ويقرنهما بالحبور والانشراح

ويربط أساسها وقاعها وسقفها

بلحمة القوة والنقاوة والطهارة وسداها.

ويرفع على ساريتها بنود المغامرة والكرامة والغيرة

وينشر أشرعتها نحو الهدف المقصود

وتشق عباب المياه إلى الهدف المنشود

وليخزن في قاع السفينة مياه "هيلكون"[10]

وليُيمِّم بها شطر مبادئ الحق

وليأمر ملاحيها بأن يجعلوا المحبة واليقظة وسرعة الخاطر رائدهم

وأن يرتقوا سطحها، مصحوبين بالعدالة والشجاعة والاعتدال

وليجعل العقل ربانها القابض على دفتها

إن نظائر هذه السفن لا تبنى في "أحواض" كتاب من أمثال برنارد شو ولتن ستراتشي وألدوس هكسلي وشركائهم.

---

(10) سلسلة جبال ببلاد الإغريق تزعم الأساطير أنها موطن آلهة الشعر والموسيقى والفنون الحرة.

لقد كان القرن العشرون عصر هدم وتخريب، ولم يظهر فيه غير قوتين تعملان على البناء والتعمير: القوة الأولى التجارة والصناعة اللتان أقامتا لهما صروحًا شامخة، راسخة في ظاهرها، شبيهة بتلك الصروح المنيفة التي تضم ألوان نشاطهما، وإن كانتا مثلها: ترتفع اليوم إلى أجواز السماء، ثم لا تلبث أن تختفي وتزول.

والقوة الثانية هي العلوم التي كافحت كفاحًا متواصلًا في سبيل تشييد صروح أثبت أركانًا وأبقى على الزمان، ذلك أن قصورها الراسخة الدعائم تطرد في النمو والارتفاع، مثلها في ذلك كمثل مردة الأساطير القديمة وعمالقتها، فإن رجال العلم يقيمون الصروح فوق الصروح، ليبلغوا الأسباب، أسباب السموات.

والحق أنه لصرح فخم دائم البقاء هذا الذي شيدته العلوم. ولا شك أنه إذا كان في مقدورها أن تنجي العالم بمفردها. فإن استقامة رجالها وجدّهم ووقف حياتهم على خدمتها ستعمل على إنقاذ البشرية. ولكنك إذا انتقلت من ميدان العلوم إلى ميدان الأخلاق والدين، رأيت نفسك في أرض قفر تسودها المعتقدات المزعزعة والمعايير الخلقية المحطمة، حيث لا يزال اللصوص ينهبون ويسلبون. ففي هذا الميدان غدا عمل القرن العشرين أن يقوض أركان المعتقدات الوطيدة المستقرة التي سادت العصر الفكتوري، فهوى أمام تلك الهجمات إيمان راسخ، وتهشمت تحت تلك الضربات نظرة للحياة كانت في أكثر نواحيها نظرة نبيلة سامية.

إننـا لا ننكـر أن مـن سـنن هـذا الكـون حـدوث بعـض التخريـب والتدمير. فإنه طالما عاش البشر على ظهر هذا الكوكب، سيراجع كل جيـل أعمـال الجيـل السـالف، ويقومهـا، ويسـبقها. فالبيـت الـذي يـوفر أسباب الراحة للأب، لا يلائم بالضرورة حاجيات الأطفال كل الملاءمة. ولكـن ينـدر أن يتـذكر النقـاد الهامـدون أن النـاس يمكـنهم أن يعيشـوا فـي أسعد حال في بيوت يعدل كل جيل طرازها بما يتفق ومطالبه الخاصـة، فيبقى من البناء القديم ما يقضي حاجته، ويلائم غرضه ويضمه إلى البناء الجديـد. والنـاس بـالطبع لا يقـدرون علـى العيش فـي أرض فضـاء تغطيهـا ركـام الأبنيـة المهدمـة وأنقاضـها المبعثـرة. وهنـاك مثـل جـاء فـي "العهـد الجديـد" عـن رجـل طـردت معـه روح خبيثـة، فأخـذ يتجـول فـي الأمـاكن المهجورة ينشد الراحة، ولكنه حين خاب أمله تحالف مع سبعة شياطين أكثر منه شرًا، فكانت آخرته شرًا من أولاه.

والحق أن هـذا المثـل كأنـه كتـب عظـة لنـا نحـن وعبـرة. فلقـد كـان للعصـر الفكتـوري معـاييره وأهدافـه، فجـاء النقـاد وأقصـوا عنـه أرواحـه، الطيب منها والخبيث دون تفرقة أو تمييز، وتركوا البيت خاويًا، وإن كانوا قـد تركـوه نظيفًـا أنيقًـا. ولمـا كانـت الطبيعـة تمقـت الفـراغ الروحـي، فقـد احتلـت أرواح غريبـة قاعاتـه المهجـورة. فهبطـت إلـى الأرض النازيـة والشيوعية والفاشية وسياسة الاستسلام حبًا في السلامة – هبطت تقول كل منها للبشر: إنها وحدها ربهم الأعلى، وتفرض عليهم ألا يعبدوا إلهًا سواها؛ على حين أن الذين لا يروق لهم التعبد أمام محرابها، يتشبهون

"بالرجال الديمقراطي"، فيستقبلون في بيوتهم أضيافًا، بعض منهم شائن السمعة ذميم الصفات.

هذي حالنا اليوم. وهذي أمامنا قائمة الحساب بناحيتيها: الدائنة والمدينة. ففي الصفحة المدينة يوجد فقداننا المعايير الخلقية والروحية، وفقداننا فلسفة محددة للحياة، وبالتالي فقدان الطريق الواضح السوي والتصميم الثابت. أما في الصفحة الدائنة فترى أننا كنا في حاجة إلى عملية هدم وتحطيم. فكان من مزايا عصر النقد أنه اكتسح أشياء كان من اللازم لنا التخلص منها، وأزال أشياء أخرى كان من الخير لنا أن نصدف عنها. فقد غدونا أوسع فكرًا وأقل تعصبًا وأكثر تسامحًا وأعظم إنسانية وبرًا من الجيل الفكتوري الضعيف الإرادة.

ونستطيع أن نتخذ لأنفسنا الشعار الذي وصف به بركليز الأثينيين فنقول معه: "إننا نعدل بالقسطاس مع الجميع في حياتنا العامة، وتسود هذه الروح عينها علاقاتنا اليومية بعضنا مع البعض الآخر. فلا نستشيط غضبًا أو ننظر شزرًا إلى جارنا إذا رفه عن نفسه بالطريقة التي نروق له"[11]. ولعلنا أيضًا أقل منهم حذلقة وتصنعًا ورياء وفظاظة، ولو أن هذه الرذائل تستطيع عادة أن تتخذ لها أردية جديدة في كل عصر دون أن يلحظ أمرها. وحيويتنا لم يعترها نقص ما، فليس عالمنا اليوم بعالم منهوك القوى، خائر العزيمة، ونشاطه لا يشاهد في ميادين العلوم والصناعة فحسب، بل إنه ابتدع منذ انقضاء الحرب العالمية الأولى مذهبين

---

(11) ثيوسيديد، الباب الثاني.

جديدين: أحدهما ظهر في روسيا، والآخر في ألمانيا.

وأخيرًا فإن بين أيدينا ثروة طائلة من الفضائل الموروثة. فهناك قدر كبير من الصلاح، والرغبة في الخير، والشعور الطيب. والعمل الصالح في عالمنا الحديث. أذكر لك مثلًا واحدًا: الفضيلة المنتشرة في هذه البلاد انتشارًا لا يكاد يثير التفاتنا، وهي روح البر العامة التي تنطوي على الإيثار، والتي نلمسها في الخدمات العامة المجانية، وفي الأموال التي يتبرع بها أو يوصى به للأغراض العامة. وحينما تثور عاصفة هوجاء، وندرك أننا في خطر، تبرز على التو فينا فضائل إنجلترا القديمة. فما عليك إلا أن تشاهد ما بدا خلال الحرب الماضية من البطولة في البر والبحر والجو، وما أبان عنه أهل المدن المضروبة بالقنابل من البسالة والمرح والتحمل والاعتماد على النفس ومساعدة الآخرين: هذه الروح التقليدية للتراحم والخلق الكريم التي تعمر صدور عامة الشعب من الإنجليز، وهي فضائل قيمة ينبغي ألا ننساها.

غير أننا في رضائنا عن محاسننا، يجدر بنا أن نتذكر جوانب أخرى من الحياة الإنجليزية أقل منها إثارة للإعجاب في نفوسنا. وقد ذكرت بعض هذه الجوانب قبل، وقمين بنا أن ننعم الفكر في هذه الحقيقة، وهي أننا نتصف بأخلاق نشأت في الأزمنة الماضية عن اعتقادات تزعزعت الآن أسسها أو تقوضت.

إن تكوين الأخلاق يحتاج إلى زمن طويل، ولكنه كذلك لا ينهدم في وقت وجيز. ولقد سئل اللورد برايس يومًا: "ماذا تظن أن تكون نتيجة

إلغاء التعليم الديني من المدارس؟". فكان رده: "ليس في مقدوري أن أجيب عن ذلك حتى تمر أجيال ثلاثة من الناس".

لقد أورثنا السلف عادات طيبة، والعادات تبقى أبد الدهر تقريبًا إذا لم يكن ثمة ما يقوضها. والنبات قد يظل في ظاهره مترعرعًا نضرًا ردحًا من الزمن بعد قطع جذوره، ولكن أيامه معدودات. ومثل ألمانيا يثبت صدق هذا القول. فمن كان يصدق منذ ثلاثين عامًا لو أن أحدًا تنبأ بأن أمة كريمة النفس رفيعة الثقافة والحضارة، لم تزل المسيحية في الظاهر قوية الأركان في خلقها – من كان يصدق أن هذه الأمة تقوم باضطهاد اليهود، وتقترف أيدي أبنائها أهوال معسكرات المعتقلين البشعة، أو كان يتنبأ بما يبدو في كثير من أقطار العالم من وحشية لا تعرف العدالة ولا الرحمة ولا الحق؟

قد نقول إنه من العجيب أن أشياء كهذه يمكن أن تحدث في القرن العشرين! ولكن الأمر يجب ألا يثير فينا أي عجب على الإطلاق. ذلك أن الجذور الروحية للأمة الألمانية قد اجتُث، والفضائل التي لا جذور لها ضعيفة الدعائم قليلة البقاء. ولكن لنسأل أنفسنا: "ما قوة جذور فضائلنا نحن، وما مبلغ ثباتها؟".

إن فلسفة الحياة والمعايير الخلقية التي كانت تسيطر على العصر الفكتوري والعصور السابقة له قد تحطمت وانهارت. وقد تركنا بتقاليد وعادات للسلوك ورثناها من تلك العصور، كما يظل ضوء نجم خامد يصل إلى الأرض فترة من الزمن. ولكن هذا الضوء لن يبقى متألقًا طويلًا؛

وكذلك العادات والتقاليد لن تعمر أمدًا طويلًا بعد اندثار المعتقدات التي نبتت منها. فأولئك الذين ينكرون العقائد المسيحية، ليس في مقدورهم أن يحتفظوا بالمبادئ والأخلاق المسيحية.

وتحضرني بعض كلمات من كلمات النبوة قالها أفلاطون، وكأنها قيلت لكي تكون عظة لهذا العصر،لأنها تكشف عن مشكلتنا ونوضحها. قال: "ليست المعرفة، وإن احتوت جميع العلوم، هي التي تخلق السعادة وتجلب الرفاهية، ولكن الذي يخلقهما هو فرع واحد لا أكثر من فروع المعرفة – وهو علم الخير والشر. ولو أنك أقصيت هذا العلم عن جميع الأفرع الأخرى، لظل الطبيب كسابق عهده يهبها الشفاء والصحة، والإسكافي يقدم لنا الأحذية، والنساج يصنع لنا الأردية، ولاستمر فن الملاحة ينقذ الأنفس من الغرق، وفن وضع الخطط العسكرية الفنية يكسب المعامع والحروب. ولكنا من غير معرفة علم الخير والشر سيتكشف لنا أن منافع تلك العلوم ومزاياها لا تجدي فتيلا"[12].

إن أفلاطون يتكلم بلغة الحضارة التي سادت عصره، ويتحدث عن الطب والنسيج وصنع الأحذية وفن الملاحة. ولو أنه كان يتكلم اليوم، لذكر أن العلوم والاقتصاديات والاجتماعيات والصناعة والتجارة تهيئ لنا قالب مجتمعنا، وتوفر حاجياتنا المادية؛ ولكنه كان يردف ذلك بقوله: "ما لم نستطع معرفة الخير والشر، وتصبح منافع تلك الأمور ومزاياها عديمة الجدوى". ولقد كشفنا بالفعل أنها تذهب جفاء، فلنتخذ من هذا الدرس

---

(١٢) كتاب Charmides صفحة 174.

عظة لنا وعبرة.

فعلى هذا الجيل إذن واجب مزدوج: الأول أن يخلق النظام الجديد الذي نتحدث اليوم عنه على الدوام، أو بعبارة أدق أي يهدي خطوات الأمة خلال أحد التطورات الاجتماعية العظمى في تاريخها، والثاني أن يدرب الناس على أن يكونوا صالحين للعيش وفق هذا النظام، أو كما قال ملتن: "أن يخلق في تربة إنجلترا الخصبة المهيأة للزرع أمة من الأنبياء والحكماء وذوي الفضل".

إن الأنظمة الجديدة لا تعني بالضرورة خلق مدنية عظيمة، كما أن تحسن الأحوال الاجتماعية لا يجعل الناس حتمًا خيرًا مما كانوا من قبل. فلو أنك نقلت سكان حي قذر غير صحي إلى ضاحية عصرية، لما ضمنت أنهم لا ينقلون معهم عاداتهم الذميمة القديمة، وبذلك يتلفون محيطهم الجديد وقد نكون نحن أيضًا غير جديرين بالانتفاع بنظام ما مهما يكن هذا النظام حديثًا نافعًا.

إن علينا أن نحول عالمنا ذا معايير خلقية متزعزعة وقيم روحية غامضة وفضائل كثيرة، ولكنه ليس بذي فلسفة واضحة للحياة – علينا أن نحول عالمًا كهذا إلى آخر يعرف كيف ينأى عن الشر ويتمسك بأهداف الحق، عالم ذي أهداف جلية، وبالتالي عالم متبصر في أحكامه وتصرفاته.

إن هذا الأمر لا يتأتى لنا بمجرد توسيع نطاق الخدمات الاجتماعية، أو القضاء على التعطل، رغم جلال شأنهما، ولكنه يجيء بتبديل أفكارنا وخلجات قلوبنا. ولا يتم هذا التبديل من تلقاء نفسه، كما أنا لا يمكننا أن نتركه للصدف والمقادير، بل ينبغي أن نفعل ما فعلته روسيا وألمانيا وإيطاليا، كل منها حسب طرقها الخاصة. لقد أحدثت هذه الدول في نظمها تغييرات سياسية واجتماعية خطيرة الشأن، ولكنها لم تقنع بها، بل عملت على أن تنشئ أبنائها على نظرة جديدة وطريق جديدة للحياة، واضعة نصب عينيها بلوغ مثل أعلى يجعل التضحيات في سبيله هينة سارة، والصعوبات مجرد تقوية للعزيمة الصادقة واستعداد لبذل جهود أخرى أكبر.

إن هذه الدول تعي، كل حسب تفكيرها الخاص، بما يدعوه أفلاطون علم الخير والشر، ولو أن فكرتها عن الخير والشر قد تكون بعيدة البعد كله عن معناهما الصحيح. أما نحن فليس لدينا عنهما فكرة ما، وإذا لم نكون لأنفسنا فكرة واضحة صائبة عن الخير والشر، فإن نظامنا الجديد لن ينتج إلا محصولًا ضئيلًا – هذا إن قدر له أن ينتج شيئًا ما. وهذا أحد واجبات التربية في أوسع معانيها، وهو يحتاج أولًا إلى نظام تربوي يجعل ظهوره في حيز المقدور، ويحتاج ثانيًا إلى تعليم يحققه في نطاق ذلك النظام التربوي.

الفصل الثاني

الخلق وتدريبه

قلنا إننا في حاجة إلى معايير خلقية، وإلى فلسفة للحياة، وإلى مبدأ يقيسها ويسيطر عليها، وإلى قاعدة أو قواعد لربط أجزاء حضارتنا أو نظامنا الجديد أحدهما بالآخر، وإلى شيء من المعرفة "بعلم الخير والشر". ولكن كيف تتأتى لنا هذه الأمور؟

إنها تقدم إلينا اليوم في كل لحظة من لحظات الحياة: في دور الخيالة وفي الإعلانات، وفي الصحف والكتب والبرلمان، وعلى منابر الكنائس، وعن طريق كل شيء نبصره ونسمعه ونقرؤه. ولكن الكثير من هذه الأشياء يؤدي إلى انحلال المدنية أكثر مما يؤدي إلى ربط دعائمها. ولهذا فقد غدا من أهم الأمور أن تسمع التربية، وهي القوى المكونة للمرء – أن تسمع صوتها بشكل نافذ فعال فوق عجيج الأصوات المختلطة الصاخبة.

ولكن أنستطيع التربية أن تسمع صوتها في وضوح؟ وهل تفعل ما نحن في حاجة إليه؟

إنها قد لا تقوم بشيء، أو قد تفعل النقيض مما نتطلبه منها، وبذلك تزيد فوضانا فوضى. فهاك وصفًا للتربية الحديثة وآثارها أدلى به المستر

والتر ليمان المفكر الأمريكي الذائع الصيت، قال: "إن ثمة فراغًا هائلًا في المكان الذي كان يشغله لب التربية وجوهرها منذ عشرات قليلة من السنين. فكيف يملأ اليوم هذا الفراغ؟ إنه يملأ بالبرامج المنتقاة الأخصائية والمنتخبة والعرضية التي تعن لنزوات المدرسين والتلاميذ وأفكارهم المرتجلة غير المدروسة. وليس في هذه البرامج ؟؟؟؟ مشترك، ولا مبادئ مشتركة، ولا تدريب خلقي أو ذهني مشترك، ومع ذلك فإننا ننتظر من خريجي هذه المعاهد العصرية أن يربوا مجتمعًا ممدنًا، وننتظر منهم أن يحكموا أنفسهم بأنفسهم، وأن يكون لهم وجدان اجتماعي، وأن يصلوا عن طريق الجدل والنقاش إلى أهداف مشتركة.

"ولكن حينما يدرك المرء أنهم لا يحصلون على ثقافة مشتركة، فهل عجب أن يراهم بلا هدف مشترك، وأنهم يعبدون آلهة كاذبة، وأنهم لا يضمون صفوفهم إلا زمن الجلاد والطعان، وأنهم يمزقون إربًا إربًا جماعة الأمم الغربية في نضالها الضروس الشرس في سبيل البقاء؟ .. لقد أعددنا نظامًا للتربية والتعليم نصر فيه على ضرورة تعلم كل إنسان، ومع ذلك لا تجد في هذا النظام شيئًا ما ينبغي للرجل المتعلم أن يعرفه"[13].

فالمستر ليمان يحاجج بأن التربية الأمريكية لا تخلق "ثقافة مشتركة، ولا إيمانًا مشتركًا، ولا مجموعة مشتركة من المبادئ، ولا تهذيبًا أدبيًا وذهنيًا مشتركًا"، وأنها تخفق في غرس هذه الأمور لأنها لا تعدو أن

---

(١٣) من خطاب ألقاه في "الجمعية الأمريكية لتقدم العلوم" في 29 ديسمبر سنة 1940، ونشر في مجلة "The American & Cholar" (عدد الربيع سنة 1941).

تكون كومة متراكمة مختلطة لا ضابط لها من الموضوعات النفيسة في ذاتها، الخالية مع ذلك من هدف مشترك، أو التي أغفلت الغرض الأساسي من تعلمها. والتربية البريطانية أضيق من التربية الأمريكية في دائرة اختيارها برامجها وموضوعاتها المنتقاة. بيد أن جانبًا كبيرًا من نقد المستر ليمان ينطبق أيضًا عليها، وعلى نتائجها ونزعاتها الراهنة.

إن للتربية الإنجليزية مزايا جليلة، وهي تدرك إدراكًا تامًا جانبًا من واجبها، وتؤدي هذا الجانب على خير ما ينتظر أن تقوم به جماعة من البشر. فهي تلقن المعارف التي تعد بوجه عام لازمة مرغوبًا فيها. وتخرج الأخصائيين الذين يحتاج إليهم مجتمع معقد التأليف لتسيير شؤونه، وتعلم تلاميذها أن يستخدموا أذهانهم. وهي بلا شك تستطيع أن تقوم بهذه الأشياء خيرًا مما تقوم به الآن، ولكنها مع ذلك تهيئ العدة الصالحة لتأديتها. غير أن تربيتنا تغدو بديعة نافعة لو أننا كنا مجرد آلات فنية أو مهنية لإنجاز الأعمال الرتيبة التي تتطلبها الحكومة والصناعة والتجارة والدوائر الأخرى، وهي الأعمال اللازمة لحضارة مادية.

غير أننا لسوء الحظ بشر فينبغي ألا يعنوا فقط بأسباب معاشهم، بل يجب أن يحفلوا أيضًا بشؤون الحياة الصالحة. ولكن تعليمنا الحالي لا يعني إلا عناية جزئية بهذه الشؤون. وإنه يدرب أفرادًا هنا وهناك على هذه الحياة، ولكنه يدربهم بطريقة فطيرة مرتجلة غير منظمة. وهذا التدريب يتوقف على فطنة أفراد المعلمين وحسن فهمهم لعملهم، وعلى التربية التي يقدمها عدد من المدارس التي كاد ظهورها يرجع إلى الصدفة المحضة.

إن هذا العيب في التربية يبدو واضحًا في حالة أوربا حيث وصلت الصناعة والتجارة والعلوم والفنون التطبيقية والطب إلى أعلى مراتب التقدم، وشيدت صرحًا منيفًا مجهزًا تجهيزًا بديعًا بأحدث التحسينات المادية. وهي من الوجهة المادية تنطق بلغة مشتركة، ويتحدث علماؤها ومهندسوها وقوادها الحربيون والبحريون وأطباؤها ومعلموها ورجال القانون والإدارة فيها – يتحدث هؤلاء الناس بلسان واحد، ويفهم بعضهم بعضًا، وهم قادرون على التعاون معًا في مختلف المهن، ومستعدون لهذا التعاون.

إننا متقدمون، متحدون، دوليون، في حضارتنا المادية. فإذا ما اجتزنا دائرة تلك الحضارة بدأت الفوضى تسري في علاقاتنا مع غيرنا، بل في علاقاتنا مع أنفسنا. لقد انشغلنا نحن وتعليمنا أكثر مما ينبغي بشؤون الحياة المادية، وأهملنا التفكير في روح الحياة.

فعلينا أن نعيد إلى تعليمنا وإلى حياتنا حيوية تنقصها – دينًا وفلسفة للحياة، مثلًا أعلى واضحًا محددًا يهدي سلوكنا ويهذب نفوسنا ويسيطر على حياة الأفراد فينا، ويسيطر بهم على حياة الأمة. إن التعليم مثله كمثل الخادم الذي يقوم بكل ما يطلب إليه من الخدمات، فإنه يجب أن يساهم في أكبر عدد ممكن من الواجبات. ولكن يجب على الأخص أن يقدم لكل امرئ شيئين، بدونهما لا يكون عمله كاملًا، وهما نظرة عقلية للحياة، وفلسفة للحياة.

أعرف النظرة العقلية للحياة بأنها ثلاثية النواحي: الناحية الأولى أن نرى العالم الذي نعيش فيه والحياة التي نحياها سارين ممتعين إلى أقصى درجة. والثانية أن نروم مشاهدة العالم والحياة على حقيقتهما. والثالثة أن نشعر بأن الحق – على حد قول أفلاطون – جميل دائم الأثر.

ولقد تسألني بماذا أعرف فلسفة الحياة، فأقول بأن النظرة العقلية السليمة للحياة هي بالفعل فلسفة جزئية لها. وهذه الفلسفة تصبح كاملة لو أننا توسعنا في تعريفها بحيث تشمل الصلاح، والحق، والجمال.

ونعرف الصلاح بأنه يشمل هذه الكلمات التي كانت شعارًا مدويًا سحر نداؤه أجيالًا عدة؛ وكثيرًا ما رددته أفواه الكثيرين من الرجال الذين عفت آثارهم في عصور التاريخ السحيقة: هذا النداء الذي حملته إلى أركان المعمورة الأربعة أمواج من السناء الروحي، تارة متألقة باهرة. وأخرى خافتة ماحلة؛ ولكن نورها لم ينطفئ قط يومًا من الأيام. وهذه الكلمات السحرية هي: المحبة، والعدالة، والشجاعة، وضبط النفس، والرحمة، والحرية.

فالفلسفة تتحول فتكون دينًا حينما يرى الناس أن هذه الفضائل تشير إلى الحقيقة الروحية العليا التي نسميها الله، والتي تستمد منها قوتها. إن الفلسفة والنظرة العقلية مصطلحان ضخمان لهما رنين عالٍ، غير أن في مقدور كل تلميذ أن يستوعب مبادئهما الأولية – وهي أن يجد المرء العمل لذيذًا، وأن يدرك الفرق بين الواقع والخيال، وأن تكون له نظرة في الحياة. وهي عادة ذهنية، وإدراك للقيم المختلفة، واستيعاب

دقيق "لعلم الخير والشر". وهي عادة تنضج في سنى الفتى المقبلة، وتصبح فيها يقينًا سليمًا مفهومًا.

إن واجب التربية الأساسي هو أن نضع في ذهن التلميذ فكرة ما عن هذه الأشياء، وأن تثير فيه بعض الرغبة في طلبها. والتربية التي تنشئ الطفل على هذا تربية سليمة ناجحة. أما التي تهملها فهي تربية فاسدة فاشلة. ويبدو لي أن تربيتنا تفعل هذا بطريقة جزئية غير منتظمة.

فكر مثلًا في شهادة الثقافة العامة، وفي الأغلبية من تلاميذ المدارس الثانوية الذين لا يحصلون على تعليم أعلى منها – واسأل نفسك أي مبدأ تربوي تنطوي عليه هذه الشهادة في ثناياها؟ أكبر الظن أن رأيك سينتهي إلى أنه إذا كان ثمة مبدأ يربط أجزاءها المختلفة، وإذا كانت ثمة عروة تضم معًا هذه المجموعة الخليطة من موضوعاتها المتفرقة، فهذا المبدأ وتلك العروة هما أنهما يحاولان أن يدربا في الناشئة بعضًا من الملكات، ويلقنا بعضًا من المعارف "التي يجب على الرجل المتعلم أن يكون مما بها".

وهذا شيء حسن لا غبار عليه، ولكنه ليس بكافٍ لخلق "إيمان مشترك، وثقافة مشتركة، ومجموعة مشتركة من المبادئ". وينشط المصلحون بين الفينة والفينة، ولكنهم يعنون بما ينبني للتلميذ أن يعرفه وكيف يجب أن تدرب ملكاته، أكثر مما يعنون بفهمه قيم الأشياء ومعرفته الخير والشر.

ومع ذلك فإن ما يجب أن يعرفه الفتى يفسر على ضوء مذهب المنفعة، وبذلك تفسد الروح المادية التربية. فمن أربعين سنة اتخذت هذه الروح شكلًا فجًا حين طلب فريق من رجال الأعمال أن يحتوي التعليم الثانوي على قدر كبير من علوم مسك الدفاتر، والاختزال، والتمرين على الآلة الكاتبة، واللغات الحديثة اللازمة للأغراض التجارية. ولكن روحنا المادية اليوم أصبحت أعظم تهذيبًا وأرقى ذوقًا. إذ تسمع بعض الناس يقولون إن كل شيء يصلح الصلاح كله، لو أننا علمنا التلميذ قسطًا أوفر من العلوم، ومن الاقتصاديات، ومن المواد الاجتماعية. ثم يحبذون إضافة جانب من تاريخ أمريكا الذي يجهله معظمنا الآن مع الأسف الشديد. وإذ صرنا الآن أصدقاء لروسيا فإنهم يطالبون بأن تزداد عناية مدارسنا باللغة الروسية. ثم يتساءلون بعد أن يفكروا قليلًا: "هل نحن مهيئون لأن نمارس الشؤون السياسية، ونحن لا ندري سوى النزر اليسير عن بلاد هامة أخرى كالصين واليابان وجمهوريات أمريكا الجنوبية، وموضوعات أخرى لا حصر لها؟".

إن جهلنا هذه الأشياء، وكثيرًا غيرها، يقوم بلا جدال عقبة كأداء في سبيل عيشنا بطريقة لبيبة فطنة في عالم معقد كعالمنا. ولكن ليس علاج هذا الجهل أن نكدس هذه الموضوعات في منهج مدرسي قد صار بالفعل متخمًا فوق طاقته، أو أن نعلمها لأطفال لا يعني إلى القليلون منهم بتعلمها، وليس فيهم واحد قد بلغ من نضوج الذهن ما يؤهله لحسن استيعابها.

إن هذه الموضوعات لا تصلح إلا لكبار السن الذين نضج عقلهم، والذين يستطيعون أن يروا فيها مشكلات عملية تمس حياتهم عن قرب. وليست ثمة حاجة أشد من أن تهيأ الفرص لدراسة هذه الموضوعات عن طريق تعليم الكبار. ولكن هذا ليس السبيل الذي نسلكه؛ إذ لا تكاد تبرز بلاد ما – ولندعها روريتانيا – في أفق السياسة، ويملأ ذكرها صفحات الجرائد، وتجذب اهتمام الرأي العام، وتصبح هامة طريقة في برهة ما من الزمن، حتى يعترينا شعور عام بأننا لا نعرف الكفاية من شؤون روريتانيا، وأنه من واجبنا أن نعمل شيئًا لسد هذا النقص. فيكتب مثلًا رجل متحمس للمصلحة العامة أو خبير في شؤون روريتانيا رسالة إلى جريدة التيمس، أوقد يشير مدرسو اللغة الروريتانية إلى الإهمال العظيم الذي يلاقيه هذا الموضوع في مدارسنا، وإلى العدد القليل من الكراسي المخصصة في جامعاتنا لأساتذة اللغة الروريتانية، ويحضون على إدخال هذه اللغة في منهج الدراسة للشهادة التوجيهية، وفي مناهج اللغة بالدراسات الجامعية. ونرجي وزارة المعارف أن تولي هذا الأمر عنايتها، فتبارك المشروع في عبارات متحفظة.

إننا جميعًا نعرف هذا المشهد، إنه يطل علينا مرة على الأقل كل عام. ولكن التقاعس الفكري وكثرة الموضوعات المتنافسة يجعلان من المتعذر في أغلب الأحياء أن ينجز شيء من هذا المشروع. ثم يهمل ذكر روريتانيا في أنباء اليوم، ويخف التهييج شيئًا فشيئًا، حتى يقصر على لفتات خافتة تظهر بين حين وآخر في مؤتمرات التعليم. ولعل هذا من

الأمور الحسنة. وإلا لأضيف موضوع جديد على مناهج الدراسة المتخمة بما يزيد على طاقتها، ولازدادت فوضى المناهج، ولأصبحت أقل نظامًا وأبعد من إتباع خطة منظمة.

صحيح أن نافذة المعروضات تنظم اليوم بدقة أحكم، ولكن لا توجد علاقة بربط بين معروضات النافذة وبين البضائع التي يحتوي عليها الدكان. وتشبه المناهج حينئذ العملة ذات القيمة الاسمية الضخمة، ولكنها ذات القوة الشرائية الضئيلة. وهذه الطرق قد تدفع بنا إلى مكان ما، ولكنها لا تخطو بنا إلى حيث نقصد.

إن مذهب المنفعة المادية هذا يظهر في المناقشات التي تدور حول اللغات الحديثة التي يجب أن تدرس في المدارس، وأي تلك اللغات تكون له الأولوية: الفرنسية أو الألمانية أو الروسية أو الأسبانية أو الإيطالية. وكل فريق يدلي بحججه المختلفة لتدريس هذه اللغة أو تلك، كسهولة تدريسها، وما فيها من تدريب عقلي، وقيمتها التجارية، والعون الذي تقدمه للتفاهم الدولي، وما يوجد من كتب مدرسية تعلمها، وما إلى ذلك من النقط ذات المساس بتدريسها.

ولكن قلما يذكر اعتبار على جانب كبير من خطورة الشأن، وهو نوع الأدب الذي تحويه هذه اللغات. ومع ذلك فإن أحد المعايير الرئيسية في اختيار لغة ما هو الحكمة والعظمة اللتان تفتح هذه اللغة مغاليق أبوابهما. وواضح أن اللغات تختلف اختلافًا شاسعًا في هذه الناحية، فإن الاهتمام القليل الذي نوليه إياها يكشف عن عاداتنا الذهنية.

ولعله يغفر لي أن أذكر هنا شيئًا من ذكر يأتي الشخصية. فقد علموني الفرنسية والألمانية بالمدرسة. ففي دروس اللغة الفرنسية كنا نطالع كتبًا من طراز **Monfe cristo** و**Tartarin de Tarascon** و**Le Capitaine Pamphile** و **Le Roi des Montagnes**، أما في اللغة الألمانية فإننا بعد أن قضينا فصلين دراسيين في ترجمة مختارات سهلة إلى الألمانية، دفع ينادون تمهيد إلى مطالعة رواية **Faust**، ثم أتبعوها بمطالعة مؤلفات هاينه وشلر ولسنج. وكانت طريقة معلمنا الألماني من الوجهة البيداجوجية رديئة لا يمكن الدفاع عنها، ولكنها كانت من الناحية التربوية (في أسمى معاني هذه الكلمات) سليمة صائبة. ذلك أننا ونحن مازلنا في مرحلة ابتدائية من تعلمنا الألمانية، أخذنا نقرأ للنابغة اللوذعي الوحيد[14] الألمانية ونخبة كتابها. وقد علمتنا هذه الطريقة اللغة الألمانية، ولكنها علمتنا علاوة على ذلك شيئًا آخر.

والحق أن التعليم ليغدو أفضل وأصلح لو أنه تشبع بهذه الروح بدرجة أكبر مما هو عليه الآن، وتطلع إلى ما هو أبعد من الحاجيات المادية الضرورية. إن العلوم والفنون التطبيقية والاقتصاديات واللغات الحديثة التي تعلم لأغراض التجارة لازمة بالطبع للعالم الحديث. بيد أنها تعنى بأسباب الحياة، لا بأهدافها وغاياتها. مع أن المعرفة الواضحة للغايات لازمة للمعيشة الناجحة لزوم حذق المرء وسائل الرزق.

---

(١٤) يقصد المؤلف جيته مؤلف رواية فاوست.

إننا نعيش جميعًا في عالمين: في العالم العادي اليومي الذي يتغير في كل عصر بتقدم الحضارة المادية، وفي عالم روحي (سواء أطلقنا عليه هذا الاسم أو لم نطلق) لا تستطيع العلوم من دونه أن تؤمن بالحق، أو يؤمن الدين بالله، أو أن يكون للصلاح أي معنى. وهذا العالم الروحي هو عالم القيم. ولو أننا ضحينا به على مذبح العلوم أو الاقتصاديات أو الاجتماعيات أو أي شيء آخر، لكان في ذلك هلاكنا، مثلنا في ذلك كمثل من يحذف الفيتامينات من طعامه. ومع ذلك فإنا لا نولي هذه الحقيقة العناية الكافية.

لقد أشرت إلى أن تعليمنا الثانوي، وإن كان على درجة من الكفاية في طرق التلقين العملية بقدر ما تستطيع النظم البشرية أن تصيغه – أشرت إلى أن تعليمنا الثانوي ينقصه بوجه عام الارتباط، ويخلو من أي روح ترتب عملياته، وترشدها سواء السبيل، وأنه في اختيار الموضوعات التي يتألف منها، وفي طريقة تعليم تلك الموضوعات، يهتم بما ينبغي أن يعرفه التلاميذ، أكثر من اهتمامه بتكوين نظرة للحياة في نفوسهم.

ولكن ما هي الاقتراحات التي نستطيع أن نشير بها لربط أجزاء هذا التعليم؟

إن ثمة اقتراحات كثيرة لعلاج هذا النقص. ولو أن أمرنا كان معتمدًا كله على الوصفات الكثيرة التي تقدم لعلاجه لشفينا من أدوائنا في وقت وجيز. ومن بين هذه الوصفات تربية المرء تربية تعده للحرية، والابتكار، وتكوين الشخصية، والمساواة، والتطور الاجتماعي، وإنشاء مجتمع حي

إيجابي، وإقامة عالم منظم على أسس من العلوم والفنون. فالحياة الإيجابية، والابتكار، والشخصية، والمساواة، والحرية، والديمقراطية، والعلوم، والتطور الاجتماعي – هذه الكلمات البراقة كثيرًا ما تقذف بها الأفواه، من دون أن يكون للناس فكرة دقيقة عما يقصدونه منها، أو عن المدى الذي تبلغنا إياه. حقًا ينبغي أن نكون أحرارًا مبدعين نشطين، وأن ننمي شخصياتنا، فإننا نعيش في عالم يسوده التطور الاجتماعي، وتسيطر عليه العلوم؛ فعلينا أن نعرف كيف نعيش فيه.

ولكن هل توصلنا واحدة من هذه الوصفات إلى مدى بعيد من التقدم الصحيح؟ وهل تحل مشكلاتنا العويصة، وهل تبين أنها تحيط بصفات تلك المشكلات؛ وهل تفعل أكثر من دراسة الحياة دراسة سطحية دون أن تغوص إلى الأعماق المجهولة غير المرتادة؟

نقول بوجوب تربية الإنسان في فهم الحرية واحترامها، ولكن قيمة الحرية موقوفة على كيفية استخدامها. ونقول بتدريب التلميذ على الابتكار والابتداع، ولكن أي الأشياء يبتكره ويبتدع؟ ونقول بتنمية شخصيته، ولكن أي صنف من الشخصيات ننمي؟ وننادي بالمساواة وتوفير أسباب الحياة التي تقوم على أسسها، ولكن ما هو المستوى الروحي الذي ينبغي أن يعيش المرء بمقتضاه؟ ونقول بضرورة تعليم المرء أن ينتفع بالحضارة الفنية التطبيقية الرفيعة التي تسود القرن العشرين، ولكن فهم الأساليب العملية التطبيقية لا يعلمنا بالضرورة أن نستخدمها في تحقيق الأغراض الصالحة.

ونحن نتكلم على التطور الاجتماعي، ولكنا لا نسأل ماذا يجب أن تكونه روح العالم الجديد. ونتحدث عن إنشاء مجتمع حي إيجابي، ولكنا لا نسأل ماذا ستكون أهدافه، فإن الخنازير التي كانت ترعى في كورة الجدريين[15] كانت نشطة للغاية. وكذلك كانت ألمانيا أيام النازية. فعلينا ألا نكتفي في هذه الدراسة بالقدر الذي تستطيع به هذه الوصفات والعقاقير أن تشفينا من أسقامنا. بل يجب أن نتعمق فيها إلى أبعد من هذا. فهذه العقاقير وإن كانت جد نافعة في حدودها. لا تبرئنا من مرضنا الحقيقي.

إن المتقدمين بهذه الوصفات لم يتدارسوا على الإطلاق ما هو المبدأ الأساسي الذي يجب أن نسترشد به الدولة التي يرومون تدريب مواطنيها على الحياة الصالحة، وأكثر من ذلك إنهم لم يبحثوا فيما يجب أن يكونه الفرد، أو ما يجب أن يهدف إليه. إنهم لم يعرفوا يومًا من الأيام ما هي الحياة الصالحة التي ينبغي أن يعيشها البشر، فإنه لا يكفي الناس أن يلقنوا المعارف الضرورية لأن يعيشوا في حضارة شديدة الآلية، أو أن يعطوا القدرة على التفكير تفكيرًا جليًا، بل يجب أن تقدم لهم أيضًا صورة واضحة للقالب الذي يجب أن يصوغوا فيه معيشتهم، والحياة التي يجب أن ينتهجوها هم وأبناء وطنهم.

(١٥) يشير المؤلف هنا إلى ما جاء في إنجيل لوقا الإصحاح الثامن عن اندفاع من الخنازير، على أثر استحواذ روح شريرة عليها، إلى البحيرة وهلاكها غرقًا في مياهها.

وقد يجهزون بالوسائل التي تحقق لهم غاياتهم من غير أن تقدم لهم هذه المعرفة، ولكنهم في هذه الحال يسيرون في ظلام حالك وتيه مضلل، وهم يعملون الفكر في أي الغايات يختارون. فالإلمام بالعلوم والاقتصاديات والفنون ليس غاية في ذاته؛ وليس كذلك الابتكار أو الحرية أو حتى الحق.

إن هذه الأمور بلا ريب مما لا غنى للحضارة عنه، بيد أنها أضيق من أن تكون أساسًا لها. وجميع المشروعات التي لا تتطلع إلى أبعد من هذه الأشياء تتركنا حيث نحن دون أن تشبع نفوسنا – فهي تمكننا من أن نفعل كل ما نرومه تقريبًا، ولكنها تتركنا حياري فيما نروح أن نفعله أو نكونه، جاهلين هذا العلم الأساسي: "علم الخير والشر".

إن كل من ينعم النظر في حالة العالم الراهنة لابد أن يشعر أن هذه هي المعضلة التي يجد ربنا أن نوليها أكبر قسط من التفكير. ومع ذلك فإننا نتحاشى الاقتراب منها، ونخشى بحثها، لقصر نظرنا من جهة، ولجبننا الأدبي والذهني من جهة أخرى. فهي أصعب وأخطر جميع المشكلات التي تواجهنا، وقد تضاعفت صعوبتها وخطرها في هذا الزمن الذي تزعزعت فيه معتقدات الحضارة الغربية.

إنا نعرف ما نؤمن به فيما يتعلق بالعلوم واللغات الحديثة والاقتصاديات، أو على الأقل نظن أننا نستطيع أن نكشف عما تحوي هذه الموضوعات من حقائق، أو على أسوأ تقدير لا يهمنا كثيرًا لو أننا ارتكبنا أخطاء أثناء دراستها. ولهذا نقع فريسة للغريزة البشرية الشائعة

المفجعة، فنفر من اتخاذ قرارات تشق على نفوسنا، ونحصر تفكيرنا في الحرية أو الابتكار أو المساواة أو الفنون التطبيقية، كأن هذه الأمور، مهما عظمت أهميتها، تغنينا عن شيء هو أخطر شأنًا وأسمى جوهرًا منها.

ومع ذلك فالضرورة تجبرنا على اتخاذ قرار ما. فإن خلقنا وخلق المجتمع الذي نعيش فيه موقوفان على اتخاذ هذا القرار. وإذا أخطأنا المرمى ساء ذلك الخلق. أما إذا أصبناه فإنه يحسن ويسمو. وإذا ترددنا أو تشدقنا بلغوا الكلام، فإن خلقنا وخلق المجتمع يصبحان واهيين لا غناء فيهما، ويقعان تحت رحمة أية قوة ماضية صادقة العزيمة.

ولكن قد يقول البعض إن بعض أجزاء من تعليمنا "مرتبطة" بعضها ببعض، ومرتبطة بالمبدأ نفسه الذي تحاجج أنت في سبيل تأييده، أي حول ضرورة التمسك بالمعايير الأدبية وبنظرة محددة للحياة. أفلسنا نتحدث في كل لحظة عن الخلق؟ أو لم نعتقد على الدوام أن الخلق أهم من العقل؟ أو لم يكن تطور الخلق ونموه الهدف الرئيسي للتربية الإنجليزية مذ عرف ماثيو آرنلد مثله الأعلى بأنه تنشئة رجال مهذبين مسيحيين؟ وماذا تعني كلمات "رجال مهذبين مسيحيين" سوى الخلق وفلسفة حياة مبنية عليه؟ أو لم نصب نجاحًا كبيرًا في هذا الشأن؟ إن النظارة يرون من اللعب أكثر مما يراه اللاعبون، وها نحن أولاء نرى أن المظهر الذي يثير إعجاب الأجانب بالمدارس الداخلية الإنجليزية، والذي ينقص مدارسهم، هو قدرة مدارسنا على تربية الأخلاق. أفليس

هذا مبدأ "الربط" الذي نسعى إليه، وهل في استطاعتنا أن نجد خيرًا منه؟

إني أتردد في أن أدخل في بحثي هذا عنصرًا يثير نزوات قوية. إن الناس حين يشاهدون ثورًا في حلبة الصراع، وهو يهيج لرؤية راية حمراء، يرون في هذا حقيقة ملموسة أكثر مما يرونه في نقد الناقدين لمدارسنا الداخلية. ومع ذلك فإن من الحقائق الثابتة أن الأعمال الجليلة العظمى الثلاثة التي نبتت في ميدان التربية في بريطانيا هي (حسب ترتيبها الزمني): ظهور المدارس الداخلية، وجمعية تعليم العمال، وحركة الكشافة والمرشدات.

إن بلادًا أخرى قد يكون فيها تعليم ابتدائي أو ثانوي أو فني أو جامعي كالذي لنا، أو قد يفوقه رقيًا، ولكنا نحن أول من ابتكر هذه المؤسسات الجليلة الثلاث. وهي ذائعة الصيت في البلدان الأجنبية، ومثار إعجابها وتقديرها. ولذلك نراها ترغب في محاكاتها. ومن بين هذه المؤسسات ترمي المدارس الداخلية البريطانية إلى إخراج صنف من الرجال ذي معايير خلقية واضحة. وكان نصيبها الفلاح في هذا المضمار. وهي تحقق ما أنادي في هذه الصفحات بالقيام به بدرجة أعظم مما تقوم به أية مؤسسة تربوية أخرى في بلادنا.

إن هناك مدارس غير مدارسنا الداخلية تبعث بتلاميذ إلى العالم ذوي نظرة معينة للحياة، ولكن هذه الناحية هي أهم خصائص التربية في مدارسنا الداخلية. وسواء رغبت مدارسنا أو لم ترغب، فإن من مقتضيات التربية فيها أن تبث في صدور أبنائها نظرة للحياة مشتركة بينهم جميعًا.

وليس ذلك بفضل ما تسير عليه من مناهج لا تفترق في شيء عن مناهج المدارس الخارجية، بل لمجرد أنها معاهد داخلية. فهي تسيطر مدى ثمانية أشهر في العام على وقت طلابها كله، وعلى حياتهم بأسرها، في ساعات فراغهم وساعات عملهم على السواء. ففي ظروف كهذه لا معدى لها من أن تنمى بحكم نظامها أخلاقًا وعادات مشتركة (تسمح بأن تترك مجالًا لظهور اختلافات فردية كبيرة)[16].

إن مصالح المدارس الداخلية تفرض عليها ألا تهمل تدريب أخلاق طلابها الداخليين، وألا تترك هذه الناحية كلها للأسرة، كما أنها لا تستطيع أن تهمل شأن الدين – على الأقل في بلد يرى للدين شأنًا ذا بال في حياته، ولهذا كان لا مناص لمدارسنا الداخلية من الاهتمام بأن يحضر تلاميذها الصلاة في كنائس المدارس، ومن تعليمهم نظرة معينة للحياة وتنميتها في نفوسهم. وقد نجحت صفوة المدارس الداخلية، ولا تزال ناجحة أيما نجاح، في تخريج رجال تلقنوا القيم الحقيقية للأشياء والنظرة الواضحة للحياة.

ولكن المدارس الداخلية لم تكن على الدوام في أبهى حللها وأفضل نظمها، ولهذا أصابت نجاحًا في ناحية، وحل بها الإخفاق في ناحية أخرى. فقد نجحت في غرس بعض سجايا خلقية في أبنائها، وأخفقت لأن تعريف الإنجليز للخلق كان أضيق مما ينبغي.

(١٦) إن أولئك الذين يتقولون على مدارسنا الداخلية بأنها "تقتل الشخصية" يجدر بهم أن يراجعوا أنفسهم في ذلك. فإن السير ستافورد كريس (اشتراكي) ومستر د. ن برت (محافظ) والسير أوزوالد موزلي (فاشي) تلقوا تعليمهم جميعًا في كلية ونشستر.

فالخلق في نظرنا معناه الشجاعة والصدق والثقة وشعور بالشرف والاستقلال والإنصاف وروح الخدمة العامة والزعامة. وهذه مثل عليا قومية، وهي أيضًا بوجه عام فضائل قومية. ويمكننا القول بأن الأمة الإنجليزية والمدرسة الإنجليزية تضاهيان في تنميتها هذه المثل وتلك الفضائل أية أمة وأية مدرسة أخريين، إن لم تفوقاهما. والحق أنها السجايا التي لابد منها لكي يعيش الناس في جماعة واحدة.

ويوضح إلى درجة ما إصرار الإنجليز على التمسك بأهدابها لماذا أفلحنا إلى قدر محمود في تكوين وتيسير أشق شكل من أشكال المجتمع، ألا وهو الديمقراطية، وهو المجتمع الذي يراعى فيه الحد الأدنى من الإكراه والضغط، والحد الأقصى من التعاون الخالص الحر.

ولكن هذه الفضائل لا تكمل وحدها الخلق. فإنه إذا ما تحلى بها امرؤ كان في مقدوره "أن يصمد في وجه الشرور، وأن يتغلب عليها بعد أن يعمل ما في وسعه". ولكن الحياة تقتضي فضائل أرحب نطاقًا وأعظم موارد وخبرة من تلك الفضائل التقليدية التي تعنى المدارس الداخلية بغرسها في نفوس طلابها. فالحياة تشتمل أيضًا على الفنون والأفكار والعلوم، وعلى جميع الكفايات الذهنية التي تخلق هذه النواحي الفكرية، وعلى جميع ألوان النشاط التي تضمها الفنون والعلوم بين جنباتها.

أضف إلى ذلك أن الحياة قوة دافعة، كما أنها قوة ثابتة فهي تنطوي على الحركة، كما تنطوي على قوة الوقوف والتحمل. والحركة إذا أريد بها أن تهدف إلى غرض ما يجب أن يكون لها مرمى معين يختار اختيارًا

صائبًا، ويرى في وضوح. فلا يكفينا أن نفعل الصواب، بل يجب أن نعرف أيضًا هذا الصواب.

وهذه المعرفة جزء من الخلق. ولكننا في هذا الشأن نصيب نجاحًا أقل مما نصيبه في معرفتنا الفضائل الضرورية. والحق أن المتشائم المستخف يستطيع أن يصف تاريخ الجنس البشري بأنه سلسلة من حملات رائعة نحو أهداف خاطئة، أهو سلسلة من حملات لم يكن لها أهداف على الإطلاق، قادها رجال أوتوا مواهب الزعامة كلها، ما خلا موهبة حسن التوجيه، وتحلوا بكل سجية تمكنهم من تحقيق مقاصدهم، ما عدا سجية معرفة الأهداف الجديرة بالتحقيق.

ولهذا كان خليقًا بنا ألا ننسى في تعليمنا هذا العنصر: عنصر التوجيه الحسن. ولكننا ننساه، إذا قنعنا بألا نلقن مدارسنا سوى المعارف البحتة، وأن تنمي في طلابها روح النظام، وتقوي الذهن وترتبه، وتروض الخلق في معناه الضيق. إن هذه المدارس يجب فوق ذلك أن تكون أماكن يزداد فيها العقل ثراء بالرؤى الروحية الصحيحة، ويتعلم فيها المرء غايات الحياة الصائبة.

إن الإنجليز يعسر عليهم أن يوجهوا اهتمامًا جديًا إلى هذه النواحي من التربية. فهم بوجه عام يفترضون أن الصبي الذي يحذق الألعاب الرياضية لابد أن يصيب فلاحًا في الحياة العملية، وأن الصبي المجد في دروسه سوف يكون نصيبه الفشل فيها. ولكن كلا المعتقدين لا يستند إلى أساس صحيح من الحقائق. وما من أمة غير الأمم الإنكليزية الأصل

تشاركنا في الإيمان بهما. غير أن الإنجليز يضمرون في خفايا صدورهم شعورًا بأن ألوان النشاط الذهني تقل الهمة وتوهن العزيمة. ولا يؤمنون حقًا بقول بركليس عن مواطنيه الأثينيين: "إن ضروب نشاطنا الذهني لا تحمل في ثناياها أي روح من التخنث والإخلاد إلى الدعة".

إن الإنجليز لا يؤمنون بصدق انطباق هذا القول على أي شعب. بل يؤثرون المثل الأعلى للإسبرطيين "الذين يغرسون الرجولة في المرء من المهد بفرضهم على أبنائهم نظامًا صارمًا". أما الثبت الطويل من أسماء كبار رجال السياسة والأعمال الإنجليز – من رالي وتشاتم إلى غلادستون وكرومر الذين وجدوا في صفحات الأدب إلهامًا ومتعة وتعزية – إن هذا الثبت الطويل لا يعني شيئًا لهم. فلو أنهم عرفوا حماسة وولف لمرثية جراي "**Elegy**" لاعتقدوا أنه أعجز من أن يقتحم كويبك عنوة، ولولا أن ديون الميسر التي تراكمت على شارل جيمس فكس أوحت إليهم بأنه لابد أن يكون رجل عمل وتدبير، لتخوفوا من افتتانه بمسرحيات يوريبيديس. ولاعتبروا هيام نابلون وولنجتون بمنظومة " **De Bello Gallico**"[17] عرضًا من الأعراض الخطرة. كما أنهم كانوا بلا ريب لا يصدقون بمقدرة يوليوس قيصر العملية لو دروا أنه ألف كتابًا في نظرية النحو خلال حملاته الحربية في بلاد الغال، واقتبس من طرائف ميناندر[18] وهو يعبر نهر الروبيكون.

---

(١٧) قصيدة ليوليوس قيصر القائد الروماني الشهير.

(١٨) ميناندر أشهر شعراء قدماء الإغريق. ولد بأثينا عام 342 ق.م. وألف أكثر من مائة ملهاة خلدت ذكراه بين كبار أدباء الإغريق.

ومن هنا جاءت الفكرة التي نسمعها كثيرًا خلال الاحتفالات المدرسية السنوية بتوزيع الجوائز على المبرزين من التلاميذ. فها هو ذا قائد أو أمير بحر ذائع الصيت أو رجل أعمال مفلح يرجع ساعات قليلة إلى معهده القديم وإلى الخلوات التي قضى فيها صباه، ويأخذ في الإدلاء بآرائه العاطفية عن مبادئ التربية. إنك تستطيع أن تطالع هذه الآراء في أعداد جريدة التيمس خلال شهري يونيه ويوليه حين تقيم المدارس عادة احتفالاتها المدرسية لتوزيع الجوائز على المتفوقين. فيشير خطيب الحفلة إلى أن الطالب المتفوق في المدرسة ليس هو بالضرورة الرجل الناجح على الدوام في الحياة العملية. ويدلل على صدق حدسه بأنه هو نفسه كان تلميذًا خائبًا في سنى دراسته، ولم يكن يهمه على الإطلاق أن يكون خائبًا. ثم يذكر بعدئذ سامعيه بأن تعلم اللاتينية والإغريقية ليس هو ما يرتقب من المدرسة أو تقدمه، بل إن ما ينتظر منها أن تغرسه هو رياضة الخلق وتعلم المرء تأدية واجباته المفروضة عليه. ولكن ألا يعرف كل تلميذ هذا المبدأ حق المعرفة؟ إن التبشير به في المدارس لا ضرورة له على أية حال. فمثل المبشر به كمثل بائع التمر إلى هجر. فقل من التلاميذ من هم في حاجة إلى أن يحذروا من خطر تقدير اللاتينية والإغريقية أكثر مما تستحقان، أو من خطر إجهاد أنفسهم فوق طاقتها في تأدية الأعمال الذهنية.

إن هناك اعتراضًا عظيم الخطورة على التبشير بهذا المبدأ. إنه مبدأ زائف. فالخلق الذي يراض على هذا المعنى الضيق شيء بديع في

حدوده، ولكن هذا الخلق لا يفي بمطالب العالم الحاضر. إنه ناقص من حيث هو خلق. فلقد يغرس في نفس الطالب ملكة الزعامة، بل هو بالفعل يغرس في الحالات الحسنة في نفس الطالب هذه الملكة. ولكن هذا اللون من الزعامة هو الذي نشاهده في قيادة الضابط الصغير لسريته. إن تربية مثل هذه تخرج لنا جيشًا فخمًا من صغار الضباط، في حين أن العمل الحقيقي للمدرسة هو أن تنشئ ضباط أركان حرب: رجالًا يقدرون على مواجهة الطوارئ غير المرتقبة، وقيادة جيش – لا سرية من العساكر، ووضع الخطط الحربية لحملة ما.

نعم إن من الإجحاف الشديد أن يفرض أن المدارس الداخلية أخرجت على الدوام ولا تزال تخرج طلابًا لم ينالوا من التعليم والتربية سوى هذه الألوان المحدودة، وأنها لا تخرج طلابًا سواهم. فقد أعمل آرنلد يد التغيير العظيم في النظم والتربية المدرسية ووسع أسسها. وأيًا كان العلم الذي درسه: سواء أكان الآداب القديمة. أم التاريخ، أم الأسفار المقدسة، فإنه كان يدرسه على ضوء علاقته بالحياة.

وكان يدرب الخلق، ولكنه كان يقدم في الوقت عينه فلسفة للحياة تدعمه وتشد أزره. وفي هذا حذا حذوه كثيرون ممن خلفوه من رجال التربية، وأي امرئ يتشكك في صدق هذا القول، ويظن أن المدارس الداخلية لا تخرج من التلاميذ سوى صنف مدرب تدريبًا آليًا لا اهتمام له بالأعمال الذهنية أو غيرها، ولا رغبة له فيها – إن مثل هذا الرجل يستطيع أن يصحح خطأه هذا بإلقائه نظرة على صفحات الدليل

"Who's Who" أو فحص أسماء الوزراء الذين شغلوا أية وزارة، ويسأل نفسه هل الوزراء الذين تلقوا العلم في مدارس داخلية لا يعادلون في المقدرة وقوة الأخلاق زملاءهم الذين لم يتعلموا في مثل هذه المدارس؟ ومع ذلك فقد كان هذا الأمر هو الخطر المحيق بالمدارس الداخلية، وكان أمضى سلاح أشهره الناقدون في وجهها.

فالمدارس الفاشلة منها بعثت إلى العالم بأبنائها وقد زودوا بسجايا عظيمة القدر من الخلق الكريم، ولكنه خلق درب على أصول وأساليب جد محدودة. فقد خيل لهذه المدارس أنه يكفيها أن تبث في تلاميذها "عادات من السلوك الحميد دون أن يكون له دعامة ذهنية"، وهو اصطلاح استعمله أفلاطون. ويدلل على شدة قصور هذا الإعداد للحياة في عالم مضطرب. فأبانت هذه المدارس في هذه الناحية عيوب الأمة الإنجليزية نفسها ومواضع الضعف فيها. وأظهرت قلة حماستها لتقليب الفكر في وجوهه المتعددة، أو لارتكاز السلوك على المبادئ.

فماذا نعمل إذن؟

إن التربية ميدان مترامي الأطراف. ولذلك كان مما يجعل تفكيرنا أكثر جلاء أن تقسمها إلى ثلاثة أفرع تطابق الحاجات الرئيسية الثلاث للحياة البشرية.

فالناس جميعًا لابد لهم من السعي في طلب العيش. وهم لا يسعون لأدنى معيشة، بل يجدون في طلب أحسن لون من العيش تتيحه لهم الظروف التي تحيط بهم. والناس جميعًا يعيشون في مجتمع، ولهم جميعًا

شخصيات يعملون على إنمائها، ولهم قدرة الاختيار على أن يحيوا حياة حسنة أو سيئة.

وعلى التربية الحقة أن تزود الناس بجميع هذه الأمور. ولهذا ينبغي أن تحتوي على عنصر مهني، وآخر اجتماعي، أو سياسي – كما كان يسميه الإغريق القدماء – وعنصر ثالث روحي. فعلى الناس أن يتعلموا كيف يكسبون رزقهم، وكيف يكونون أعضاء صالحين في مجتمع، وعليهم أن يفهموا معنى قولنا "الحياة الطيبة". وينبغي أن تعينهم التربية على تحقيق هذه الغايات الثلاث، وألا تحقق هذا لطبقة معينة من طبقات المجتمع، بل أن تحققه لجميع المواطنين على السواء، وإن اختلفت طرق تقديمها لهذه المعونة باختلاف الأشخاص.

وعلى ذلك فالمجتمع الجديد، ككل مجتمع، يتطلب أنواعًا ثلاثة رئيسية من التعميم: تعليم مهني، وتعليم اجتماعي، وتعليم روحي. فهذا المجتمع يجب أن يعد العدة اللازمة لوجوده المادي، ولتسيير أدائه. ويمكن أن نسمي هذا الضرب من التعليم الذي يعالج هذا المطلب بالتعليم المهني. فالمجتمع في حاجة إلى رجال الهندسة التطبيقية وإلى مهرة العمال لإمداده بالطعام واللباس وضرورات الحياة وكمالياتها، بل وحتى ألوان ترفهها وتنعمها. وهو أيضًا في حاجة إلى أطباء وعلماء واقتصاديين ومعلمين وإداريين. ولهذا يجب أن يكون مجهزًا بكل لون من ألوان التعليم الفني.

ولابد له من أن يعد العدة في بعض مراحل الدراسات العالية، لا لتعليم الطب والعلوم البحتة والعلوم التطبيقية فقط، بل لتعليم موضوعات كالاقتصاديات وعلوم النفس والاجتماع والإدارة العامة والاستعمارية والأعمال التجارية أيضًا. ويمكنك أن تكمل قائمة هذه الموضوعات بالإطلاع على منهج كلية الاقتصاد التابعة لجامعة لندن. وليس معنى هذا بطبيعة الحال أن يدرس كل شخص هذه الموضوعات جميعها أو حتى موضوعًا واحدًا منها. وعلاوة على تدريب الأخصائيين المختلفين الكثيرين الذين يحتاج إليهم المجتمع الجديد. ينبغي أن يقدم هذا المجتمع لأعضائه المثقفين على الأقل بعض المعلومات عن الأحوال والاحتمالات العامة للحضارة الحديثة، وأن ينمي فيهم شعورًا بأهمية الفنون وألوان التخصص المختلفة الضرورية للمجتمع وفوائدها، وإن كان لا يفرض عليه أن يقدم لأعضائه المناهج المقررة للدراسات الأخصائية.

ثم يحتاج مجتمعنا فوق هذا إلى تعليم اجتماعي أو سياسي، أي إلى تدريب في التربية الوطنية كما نسميه الآن. وسأرجئ الكلام على ذلك إلى فصل تال. وأنتقل توًا إلى الناحية الثالثة من التعليم – وهي الناحية التي تعد الإنسان لأن يعيش عيشة طيبة. وهي من الوجهة التطبيقية لا يمكن فصلها عن الناحيتين الأخريين، وتعني بهما التعليم والإعداد للمهنة وللمواطنة، ولكنها تختلف عنهما في الهدف الذي ترمي إليه. وليس لهذا اللون من التعليم اسم خاص يطلق عليه، ففي وسعك أن تسميه تربية الشخصية. ولكن هذه الكلمة نفسها تحتاج إلى تعريف، ولهذا كان أسهل

لنا أن نقتبس تحليل الإغريق القديم له: ونفكر فيه على أنه تربية الجسم والعقل والخلق إلى أرفع درجة يمكن أن يبلغها كل فرد.

ولن أمس من هذا الموضوع الواسع الرحاب سوى جانب واحد سأدعوه بالتعليم الروحي، لعجزي عن أن أجد له اسمًا أفضل من هذا الاسم. فكفاية مجتمع ما ومقدرته يقفان على ما يقدمه لطلابه من تعليم فني ومهني؛ وتماسك أجزاء هذا المجتمع وطول أجله يقفان إلى مدى بعيد على تربيته الاجتماعية أو السياسية. أما نوع حضارته فموقوف على شيء آخر، هو معاييره الخلقية وشعوره بالقيم الأدبية، ورأيه فيما هو الرفيع النبيل، وما هو الغث التافه.

إن الناحيتين المهنية والاجتماعية من نواحي التربية جوهريتان للإنسان. ولكن أخطر ما تستهدف له التربية هو نبذها الجانب الروحي. وهو أخطر ما تستهدف له، لأن عدم وجوده قد يبقى ردحًا طويلًا من الزمن دون أن يلاحظ. ومثل الدولة في هذا الشأن كمثل رجل يصيبه داء عضال قد يفتك به دون أن يفطن لحالته حتى يتغلغل المرض في جسمه، ويتعذر الشفاء منه. وهذا العنصر الروحي هو بالذات ما تميل إلى إهماله ومع ذلك فليس ثمة شيء نحن في حاجة إليه اليوم أشد من حاجتنا إليه إن حضارتنا مهددة بالخراب والدمار من جراء الحروب، وقد تملكنا الفزع من هذا الخطر، فبتنا لا نلاحظ أن روح الحضارة نفسها توشك أن تزهق بالفعل في لجب الحياة العصرية الصاخبة.

لقد اعتقدنا خلال الحرب العالمية الأولى أن خلاص العالم هو في تقدم العلوم. ولكننا اليوم قد زالت عن أعيننا غشاوة هذا الوهم. فالعلوم عنصر جوهري من عناصر الحياة المتحضرة دون شك، مثلها في ذلك كمثل الطب. فالناس يشق عليهم أن يحتفظوا بصحة أبدانهم من غير أطباء.

ولكن الطب ليس هو الصحة. كذلك الحضارة يصعب عليها أن تكون حضارة سليمة بغير العلوم. ولكن العلوم ليست هي الحضارة.

وقل من الناس من يظنون أن خلاص البشرية هو الهدف الذي ترمي إليه العلوم. إننا نميل في هذه الأيام إلى أن نعزو هذا الفضل إلى علوم النفس والاقتصاد والاجتماع. وما من شك في أن حضارتنا لا غنى لها عن هذه الأفرع من شجر المعرفة. وما من شك في أننا لم نحصل منها بعد على القدر الذي نريد، بل لا نزال في حاجة إلى المزيد منها. ولكنها هي الأخرى لا تستطيع أن تنقذ المجتمع، وإن كانت تستطيع أن تعينه وتسعفه.

وإذا حصرنا آمالنا فيها، فسوف نجد أنفسنا عام **1960** وقد هوينا إلى درك سحيق. فنأخذ حينئذ في التنقيب عن قسوة أخرى تعيننا على استرداد ما فقدناه. إن ما نعرفه من العلوم الطبيعية والاجتماعية يحدد المسالك التي يتعين على البشرية أن تسير فيها سفينتها، ولكن هذه المعارف لا تعين الثغر الذي ترسو فيه. وهي أقل من هذا قدرة على أن تمد السفينة بالرياح التي تملأ أشرعتها وتيسر لها شق عباب البحار.

إن القوى التي تحرك العالم في حاجة إلى أن يوجهها الذهن ويضبط سيرها. ولكنها ليست في ذاتها قوى ذهنية. وهل في أحداث التاريخ العظمى حادثة واحدة لا تؤيد هذه الحقيقة؟ إن الأحوال الاقتصادية أو الاجتماعية قد تعبد الطريق، ولكن القوة المحركة هي الرؤى الروحية. فالحماسة البالغة التي خلقت ألمانيا الحديثة وروسيا الحديثة فبنت من رؤيا روحية[19]، حتى وإن كانت رؤيا تقذف نارًا وشرارًا. إن من السمات الأزلية للناس حاجتهم إلى تلك الرؤى، واستعدادهم لإتباعها والسير وراءها إلى حيث تشير. وإذا لم تظهر لهم رؤى حقة تهديهم سواء السبيل فسوف يسيرون وراء رؤى كاذبة مضللة تقذف بهم في لهب الجحيم.

إن إحدى مآسي العالم الحديث هي أن كانت لهتلر رؤيا، في حين أن خصومه كانوا يتيهون في بيداء أفكارهم. إن ضعف إنجلترا وأمريكا (مع ما أفاضت عليهما العلوم من بركاتها وخيراتها، وما يعرف أهلهما من مبادئ الاقتصاد والاجتماع) راجع إلى أنهما لم تبصرا رؤيا واضحة. لقد تراءت لهما أشباح غامضة غير جلية في رقادهما المضطرب القلق، غير أن هذه الأشباح لم تتخذ بعد صورة واضحة جلية. ولقد كان هذا ضعفًا خطير الشأن انتابهما أيام الحرب المنصرمة، وهو في هذه الأيام التي نواجه فيها مشكلات السلم أخطر شأنًا منه في أيام الحرب.

---

(١٩) إني لا أقصد من ذلك أن أضع هذين اللونين من الرؤى في مستوى واحد.

وإذا كنا نروم البرء من هذا الضعف، فعلينا أن نتطلع إلى ما هو أبعد من العلوم والفنون التطبيقية والاقتصادية والاجتماع والصناعات اليدوية (دون أن نغفل أمر هذه الموضوعات). وكلها موضوعات ذات نزعة مهنية. وعلينا أن نستعيد قولًا للأستاذ هويتهد، أكبر الظن أنه سيثير الدهشة سواد الشعب الإنجليزي، وأن نتوسع في تطبيق هذا القول، وهو: "إن التربية الخلقية مستحيلة .."، هل لظن القارئ أنه قال إنها مستحيلة بغير المدارس الداخلية أو الألعاب الرياضية أو الحياة العائلية السعيدة المنظمة؟ كلا، إنه لم يقل شيئًا من هذا. بل قال: "إن الحياة الخلقية مستحيلة ما لم يتعود المرء أن يبصر رؤى العظمة والرفعة[20]. ومن المحال وضع فكرتنا في كلمات أقوى من كلمتي مستحيلة ونعود (لا نظرة عرضية أو طارئة). وإذا استثنينا ما قاله أفلاطون في هذا المعنى لم نجد وصفًا لهدف التربية أقوى من هذه العبارة.

وليس تعود مشاهدة الرؤى الرفيعة لازمًا للتربية الخلقية فحسب، بل هو لازم أيضًا لجميع ألوان التربية. إن المعلم لا يستطيع أن يعلم شيئًا ما تعليمًا وافيًا، ما لم يعرف ما يحوي هذا الشيء من عظمة وسمو، وما لم يكن راغبًا في أن يظهر تلك العظمة وهذا السمو لتلميذه نفسه. وكيف تستطيع أن تعلم جراحًا ما لم تظهر له أحسن ما في فن الجراحة، أو كيف تدرب معلمًا إذا لم يلم بأفضل الطرق والأساليب التربوية، أو مهندسًا معماريًا لم يكن خبيرًا بخير ما أخرج من فنه؟ وهذا يصدق على

---

(٢٠) كتاب "The Aims of Education" صفحة 610

جميع الموضوعات من معمار وفلاحة ونجارة وأدب إغريقي. فقد تدخل موضوعات كثيرة أخرى في مران الطالب، ولكن ليس ثمة حافز يضارع في قوته رؤيته خير ما في الموضوع الذي يدرسه من نماذج. ولن تكون له معايير ولا صورة للهدف الذي يكافح كفاحًا ممضًا في سبيل بلوغه، ما لم ير أفضل نماذجه. وسينزلق به الفكر دون أن يعي إلى مستويات واطئة من المثل والأساليب، ما لم توضع على الدوام تلك النماذج الرفيعة أمام عينيه، أي ما لم يدرج في الواقع على "رؤية العظيم من الأمور"، يجذبه إليه ويهديه، ويكون مصدر وحي له.

إن معرفة أفضل الأشياء في كل لون من ألوان الدراسات، وفي كل مرحلة من مراحل العمر، ضرورية للنجاح، وإذا كان هذا الأمر واجبًا في ميادين الطب والتعليم والعمارة وتخطيط المدن، أفليس هو أوجب في رياضة الخلق؟ وأليس هو يهتد محقًّا حين يقول إنك لا تستطيع أن تمرن الخلق "دون أن تعوده رؤية العظيم من الأمور"؟

إن رياضة الخلق في معناها الضيق يمكن أن يقوم بها مدرس الألعاب الرياضية. فالشجاعة، وقوة الاحتمال، وروح الإنصاف، والنظام، يمكن تعلمها في ميادين الاستعراض الرياضي. ولا يحتاج هذا العمل إلى رجال يصلون إلى مستوى من المران والدربة كمستوى معلمي المدارس ولكن ثمة شيئًا في رياضة الخلق أعظم من هذا. وإن من الأمور الشائعة، وهو في الوقت عينه من الأمور المفجعة، أن ننسى أنه يجب أن يمرن الخلق عن طريق الذهن، كما يمرن عن طريق الأساليب الأخرى، وأن جانبًا من مهمة التربية هو أن تغني خيال طلابها وتخصب مداركهم،

وبذلك تدرب خلقهم. والمدرسة التي تعجز عن فعل هذا، وتخفق في القيام بمهمتها. هذه حقيقة يجب على المعلمين والطلاب على السواء أن يذكروها ويضعوها نصب أعينهم. وأية خدمة تستطيع أن تؤديها المدرسة أو الجامعة لطلابها أجل شأنًا من أن تريهم أفضل ما أبدعه قلم الإنسان وفكره ويده، وأن تثبتها في عقولهم لتكون لهم مثالًا هاديًا في سبل الحياة؟

إن القيام بجلائل الأعمال لا يقف على نوع الخلق (في معناه الضيق) الذي ينجز به الناس مهامهم فحسب، بل يقف أيضًا على معرفتهم ما هو رفيع سام، وإن لم يلقون من إخفاق في ميادين الحياة ليرجع إلى جهلهم بما هو صالح، بقدر ما يرجع إلى عجزهم عن تحقيقه. إننا نميل إلى أن نعزو تدهور الأخلاق إلى ضعف الخلق، مع أن هذا التدهور يرجع في أغلب الأحايين إلى اتخاذ المرء مثلًا أعلى غير رفيع. إننا نتبين في غيرنا من الناس، وأحيانًا في أنفسنا، نقص صفات الشجاعة والجد والمثابرة، وهو نقص يؤدي بنا إلى الهزيمة. ولكنا يغيب عنا أن نلاحظ ضعفًا أدق وأشد خطورة من هذا النقص، وهو أن معاييرنا الخلقية خاطئة، وأننا لم نعرف قط ما هو صالح جميل.

ولنضرب لذلك مثلًا. لقد بنيت في خلال القرن التاسع عشر مدن بلغت من القبح والدمامة حدًا لا يصدقه الإنسان. وجاء القرن العشرون يشوه جمال الريف الفاتن بتشييده بيوتًا بشعة في الحقول الخضراء، ويفسد جمال أكسفورد يجعلها مدينة صناعية. وهو يفعل ذلك من غير نية سيئة. ولكن هذا العمل مع ذلك قد أدى إلى أوخم العواقب. والذين

يقومون عليه لا يفعلون ذلك عن سوء قصد، ولكنهم يفعلونه عن جهل لا أكثر، وعن عدم وجود معايير يرجعون إليها، أو إن شئت فقل إنه هو العجز عن معرفة ما هو صالح حقًا.

وأي شيء ألزم المجتمع إذن من أن يعرف المواطن خير الأمور، وأن يرغب فيها – خير ما في الفن وهندسة البناء، وخير ما في الأدب والفكر، وخير ما في السياسة والصناعة والتجارة، وخير المثل العليا المهنية، وخير ما في خلق الناس؟

وفي الجماعة الكاملة الثقافة، يستطيع القادة على الأقل، ويستطيع العامة إلى حد كبير، أن يبصروا هذه الرؤى النبيلة، لا في أعمالهم الخاصة فحسب، بل في ميادين أخرى كثيرة. إنهم يعرفون أفضل المثل في السياسة الإمبراطورية والقومية والبلدية، وخير النماذج في تخطيط المدن وعمارة البيوت، وفي الخدمات الاجتماعية، وفي كسب المال وإنفاقه، وفي الصلات الاجتماعية والأسرية، وفي الفكر والفن، وفي العمل الذهني والحياة الفردية. وكلما زاد عدد هذه الميادين، ووضحت معالم الرؤى، ازدادت الحياة القومية ثراء وعظمة.

وكل ما تستطيعه المدارس والجامعات هو أن تبدأ بهذا العمل. ذلك أن طلابها لم يبلغوا بعد درجة من النضج، وإن وقتهم من القصر، بحيث يتعذر عليهم أن تتسع أبصارهم لرؤية هذا كله. نعم إنه يجب البدء به في المدرسة، ولكن من الضروري أن يواصل العمل فيه، وأن يستكمل في مراحل العمر القادمة، ويتطلب منا إعداد العدة لتعليم الكبار – وهو أمر لا يزال قصر نظرنا يدفعنا إلى عدم التفكير في توفير أسبابه. وما أوهن

هذا التعليم الذي يخفق في بث هذه الرؤى في نفوس الطلبة، وما أبعد التربية عن الصواب إذا لم تحاول بعث هذه الرؤى.

إن هذا هو العيب الوخيم العاقبة في عقيدة أولئك الذين يظنون أن واجب المدرسة مقصور على غرس سجايا الإقدام والاعتماد على النفس والصدق وروح الإنصاف. إن هذه خلال رائعة حقًا، ولكنها لا تكفي وحدها لخلق العالم المرجو؛ وتحقيقها لا يحقق إلا جانبًا واحدًا من الفضائل البشرية. ذلك أن أحوج ما تحتاج إليه من زاد في الحياة هو طائفة من المثل العليا الصالحة التي يمكن الظفر بها بطريقة غاية في السهولة، وهي أن نعيش في بيئة تحوي خير الأمور في العالم: أجمل الصور، وأحسن المباني، وأفضل النظم والمؤسسات الاجتماعية والسياسية، وصفوة الناس. وليس ثمة إلا طريقة واحدة لاكتساب ذوق سليم في أي شيء – سواء أكان هذا الشيء صورًا، أو فن عمارة، أو أدبًا، أو خلقًا، أو طعامًا، أو شرابًا – وهي أن يألف المرء خير ما وجد منها.

إن معرفة الرفيع من الأمور تزود المرء بالتوجيه والهدف والعزيمة؛ تزوده بالتوجيه لأنها تظهر له الغث من السمين، وبالهدف لأنها تكشف له عن مثل أعلى يجب أن يعمل لبلوغه، وتمنحه العزيمة لأن اتخاذ المرء لنفسه مثلًا أعلى يستحثه على العمل. إن من يشاهد أكسفورد أو كمبردج، أو إدنيره أوباث، يستقبح بعد ذلك المدن الصناعية التي قامت خلال القرن التاسع عشر، والضواحي الذميمة أو "الجميلة" العصرية، أو على الأقل إن هذه الرؤية تؤلم ضميره وتشعره بأن ثمة خطأ ارتكب.

إن منظر الحسن في الحياة، أو في الأدب، أو التاريخ، يوجد للمرء مستوى وحافزًا معنويين. وكل من يستطيع أن يوازن بين ما هو من الطراز الأول، وما هو من المرتبة الثانية، لن يكون نقده مجرد نقد مرير مجدب، بل سيكون نقدًا مبدعًا منشئًا نبت من رؤيا تستطيع أن تبصر الحسن والجمال، نقدًا تسيطر عليه هذه الرؤيا الجليلة، والعمل على خلقها في هذا العالم. وفي ذلك يقول أفلاطون: "إن كل روح ذكية تطرب لرؤية الحقيقة، وتزداد ثراء وغبطة بالشخوص إلى الصدق"[21].

ويصف أفلاطون في الأسطورة التي اقتبست منها هذه الكلمات كيف أن كل روح بشرية قبل مولدها كانت تسير في أجواز السماوات في صحبة الآلهة، وتشاهد الجمال والعدل والشجاعة وغيرها من الفضائل. ويقول إن النجاح في الحياة يقف على مدى احتفاظ الروح بذكرى هذه الرؤيا وسط أشباح الأرض وفوضاها وغوايتها. ولا ريب في أن أفلاطون في هذه القصة إنما يضرب لنا مثلًا للتربية الصالحة.

تحوي كتب الدكتور ف. هـ. هايورد "الاحتفالات المدرسية"، "School Celebration" عدة طرق بارعة جذابة لتقديم الطالب المبتدئ إلى الشخصية العظيمة، والساعات والحركات الخالدة في التاريخ.

---

(٢١) أفلاطون: كتاب "Phaedrus".

الفصل الثالث

التدريب الخلقي
عن طريق التاريخ والأدب

يجب إذن ألا تقنع التربية بتلقين الطالب المعلومات التي يحتاج إليها لإعداده لمهنة ما، وتعليمه كيف يستعمل عقله، بل ينبغي أن تبعثه إلى العالم بمبادئ روحية واضحة وموقف معين من الحياة، وأن تلقنه المادة والأساس اللازمين لقيام فلسفة محددة نحوها. فينبغي أن يكون للتربية الهدف الذي نرجح أنها تنادي به اليوم، والذي لا تنكره بالتأكيد، وإن كانت لا تسير عليه في جد وتصميم، بل تهمله إهمالًا فاضحًا في المرحلة الجامعية، وبخاصة في الجامعات الحديثة: وذلك هو الهدف الذي كانت تنشده التربية من منذ 2300 سنة خلت.

فهاك وصفًا لتربية صبي إغريقي في القرن الخامس قبل الميلاد. وعليك أن تنظر وأنت تقرؤه هل في استطاعتنا أن نقول إنه ينطبق على التربية الإنجليزية اليوم:

"تبدأ التربية في السنين الأولى من عهد الطفولة. فحالما يصبح في مقدور الطفل أن يدرك ما يقال له، تبذل المربية والأم – بل والأب نفسه – جهودهم لجعله صالحًا بقدر ما تتسع له جهودهم. فيعلمونه ويبينون له

في كل كلمة، وفي كل فعل، أن هذا حق وذاك باطل، وأن هذا الأمر شريف، وذاك وضيع حقير، وأن هذا يرضي الله وذاك لا يرضيه. ثم يرسلونه في المرحلة التالية إلى معلمين، ويطلبون إليهم أن يوجهوا إلى خلقه من العناية أكبر مما يوجهونه إلى قراءته وكتابته. والمعلمون يفعلون هذا، حتى إذا تعلم الغلام القراءة، وضعوا بين يديه أسفار الشعراء العظام، وألزموه بقراءتها وحفظها عن ظهر قلب، وهو جالس على مقعده في المدرسة.

"وقصائد أولئك الشعراء زاخرة بالثقافة والقصص ومدائح مشهوري الرجال الغابرين. والغاية من قراءتها أن يعجب بهم، ويحذو حذوهم، ويتوق إلى أن يغدو مثلهم. وكذلك يفعل معلمو الموسيقى، فيعنون بتدريب الصبي على ضبط النفس وعدم الخطأ والنشوز. وبعد أن يعلموه العزف، يلقنونه أناشيد الشعراء الغنائيين الممتازين، ويوقعونها أمامه على نغمات الموسيقى، كي تألف أذناه تناغم الأصوات وتناسق الألحان، فيرق خلقه، ويتهذب حديثه وتصرفه. ذلك أن حياة الإنسان في كل ناحية من نواحيها تتطلب الاتساق والتوازن.

"ثم يبعث بالغلام إلى مدرب الألعاب الرياضية ليمرن قواه البدنية، حتى يستطيع الجسم الكامل أن يخدم العقل الفاضل، وحتى لا يضطر الصبي لعيوب جثمانية أن يكون جبانًا في الحرب، أو رعديدًا في سائر أعمال الحياة"[22].

([٢٢]) من كتابات بروتاغورس الفيلسوف الإغريقي (480 – 411 ق.م).

فانظر إلى الهدف – إلى الاهتمام البالغ الذي كان الإغريق القدماء يوجهونه إلى صوغ الرجل في قالب محدد من الأخلاق، وموقف معين إزاء الحياة. فيقدمون التعليم على أنه رياضة روحية، وجميع موضوعاته – مهما تكن جوانبها الأخرى – على أنها أيضًا غذاء للنفس. وهذا ما يجب أن يكون النموذج الذي ننسج على منواله.

وأنظر أيضًا إلى طرقهم في التربية: وهي أن يحاط الولد بكل ما هو سام جليل "من القصص، ومدائح فحول الرجال الذائعي الصيت، حتى يقلدهم ويتوق إلى أن يكون مثلهم" وأن يعني برياضة البدن، لا لفائدة البدن وحده، بل ليكون "خادم العقل الفاضل". هذه هي التربية التي يحتاج إليها جميع البشر في جميع العصور.

وقد يبدو أننا لذلك نضيق كثيرًا من دائرة التربية. لأننا لا نذكر شيئًا عن المعارف، أو عن تدريب الذهن، ولا نشير بكلمة إلى تقدم العلوم أو الاقتصاديات، بل نقصرها على الأخلاق الفاضلة وعلى حب الصواب وكراهة الخطأ.

لا ريب أن تربية الإغريق هذه تبسيط زائد على الحد للتعليم، وحصر للجهود أكثر مما ينبغي في تدريب ناحية واحدة من نواحي التربية. ولكن حبذا هذا التأكيد لمعنى التربية في العصر الذي نعيش فيه. إنه تأكيد يأتي في زمنه المناسب. ومع ذلك فإنه لا ينحي بأي شكل عناصر التربية الأخرى، بل كل ما يفعله أنه يوجه العناية إلى ما لتدريب الخلق من شأن خطير في الحياة. وإن مثلًا أعلى كهذا المثل لن يقتضي

إحداث انقلاب في نظمنا التربوية، أو تعديلًا خطيرًا في برامج التعليم. بل كل ما ينطوي عليه هو تغيير نظرتنا إلى التثقيف، وزيادة العناية بتعليم بعض الموضوعات.

وإن مظاهر العظمة والرؤى الخالدة في الحياة والأخلاق البشرية لهي في متناول أيدينا في موضوعين يعلمان في كل مدرسة، وهما الأدب والتاريخ. ويدخل فيهما دراسة الكتاب المقدس، وهو ضرب من الأدب والتاريخ على السواء.

ففي الأدب والتاريخ نقابل مظاهر العظمة والرؤى الخالدة في الحياة والأخلاق البشرية. ولكنا إذا شئنا أن نشاهد تلك الرؤى في جلاء واستنارة، وجب علينا أن نقرأ الأدب والتاريخ بأسلوب خاص. وإن لذلك طرقًا كثيرة. خذ مثلًا التاريخ، فكثرتنا تعالجه كأنه استعراض للحياة الإنسانية، كثيرًا ما يكون منقطع الصلات والأواصر، يكتنفه الغموض واللبس، ترى فيه مغامرات الإنسان على ظهر الأرض منذ البداءة الأولى للحياة إلى آخر لحظة من لحظات الزمن التي سجلها القلم – نطالعها دون أن يكون لنا مقصد جلي. وقد يثير اهتمامنا مشهد مثير، أو حادث رائع، أو شخصية فذة، أو حقيقة طريفة، فنتابع الأحداث أمام أنظارنا وتتبدل المناظر، غير أن أوضاع هذه الأحداث وألوان تلك المناظر تتلاشى من الذهن في وقت وجيز، ما لم تكن قد وهبنا ذاكرة قوية.

أوقد نقرأ أسفار الأدب والتاريخ لغرض ترمي إليه، فنحصر أذهاننا في ناحية خاصة منها. فقد تركزها في كشف حقائق معينة، أو دراسة

الحركات الكبرى في العالم، أو تتبع تطور الحضارة، أو تعقب نهوض شعب من الشعوب أو سقوطه، أو تطور النظم الدستورية أو الأفكار السياسية، أو دراسة الحركات القومية أو التوسع الاستعماري، أو التطور الاجتماعي، وكل هذه الأساليب من أساليب الدراسة جميلة مشروعة، بل هي ضرورية، بيد أنها لن تعيننا إلا عرضًا في بلوغ مقصدنا الحالي. أما إذا كنا نروم كشف القيم الروحية ونماذج الخير في التاريخ أو في الأدب، فإن الواجب يقتضينا أن ننقب عنها في إمعان وتدبر لا يقلان عن الإمعان والتدبر اللذين نوجههما إلى كل ما يتعلق بالصناعة أو التجارة أو الأجور أو أي شيء آخر يلقي ضوءًا على أثر العوامل الاقتصادية – إذا كنا نهتم قبل كل شيء بالعلوم الاقتصادية.

ولقد تغيرت دراسة التاريخ في المدارس. ففي أيام صباي، كنا نعنى بأعمال الملوك والقواد والنبلاء، وبسير الحروب، وبالسياسة الخارجية. ثم صار أمرًا مستحدثًا مألوفًا أن تركز الدراسة في النواحي الاجتماعية وفي حياة الناس العاديين. والتاريخ يشمل هذه الموضوعات، كما يشمل موضوعات كثيرة غيرها. ولكنه في جوهره قصة ارتقاء الإنسان ارتقاء بطيئًا من مرحلة الحيوانية إلى مرحلة الهمجية، ومن مرحلة الهمجية إلى مرحلة الحضارة الحديثة.

وفي هذه القصة نرى ما يثير ولع الإنسان وأعظم ما يفيده. وفي هذا الميدان نستطيع أن نعثر على ما نبحث عنه. إن عوامل كثيرة قد كيفت الإنسانية وعاونت على تقدمها: منها علم الأحياء والمناخ والاقتصاديات.

ولكن عظماء التاريخ لا يقلون شأنًا عن هذه العوامل السابقة وفي مقدورنا أن نقتفي في هذا الجانب من الدراسة أثر النماذج التي ننقب عنها – أثر نماذج العظمة والسمو.

وفي هذا الجانب من جوانب التاريخ يجب أن نركز الجهود إذا كنا نتطلع إلى رؤية المعايير الخلقية، والقيم المعنوية، والنماذج الرفيعة في الطبيعة البشرية والسلوك البشري. فمما لا نزاع فيه أن سجلات الشعوب والحضارات، ونمو النظم والأمم وتطورها، يبرز ألوانًا من العظمة. إن بلاد الإغريق كانت شيئًا أعظم من بركليس، وإن رومة كانت أعظم من يوليوس قيصر، وبريطانيا أعظم من كرمول أو تشاتم أوبت. بيد أنه في شخصيات التاريخ نستطيع أن نبصر بأعظم جلاء خلال البسالة والمثابرة والرغبة في اكتساب الحكمة والتمسك بأهداب الصلاح – وهي القوى الإيجابية التي ارتقت بها الإنسانية من مرحلة الكهوف والغابات إلى ذروة الحضارة، حيث الهواء طلق والرحاب فسيحة. وقد بين منتاني الشعار الذي يجب أن يتخذه هذا الضرب من دراسة التاريخ في قوله: "إني أروم أن يذكر المعلم على الدوام الغاية من جهوده، وأن يكون أكثر اهتمامًا بأن يطبع في أذهان تلاميذه أخلاق هانيبال وسبيو منه بتحفيظهم تاريخ سقوط قرطاجة"[23].

(٢٣) مقالات منتاني.

ومن الضروري أن نشير هنا إلى بعض الفروق. فإن الرجال الذين صاغوا الحضارة ينقسمون فرقًا ثلاثًا رئيسية، هي: رجال العمل، ورجال الفكر والعرفان، ورجال الإلهام. وهذا القسم الخير يضم المفكرين والمعلمين الدينيين والشعراء والفنانين. فهذه الفرق الثلاث هي التي تقيم الصرح الذي يرتقي عليه البشر في بطء وتعثر إلى ذروة الحضارة. وهي جميعًا تساهم في تقويته. وحين ننظر إلى هذا الصرح من الخارج نجد هذه الأقسام الثلاثة وثيقة الاتحاد بحيث يعسر علينا أن نحدد أين تنفرد كل منها بالعمل، وأين تتحد فيه وتتضافر.

ولكن بعض الناس مصابون بعمى الألوان، فلا يرون سوى لون واحد منها. فآباء المسيحية الأوائل مثل ترتوليان لم يروا إلا عامل الفكر والمعرفة، وكذلك لم يستطع هـ. ج. ولز في العصر الحديث أن يرى شيئًا آخر غير هذا. فهو يرى أثر العلوم على الأخص، وإن كان يجدر بنا أن ندرك أن للعمد التي يقوم عليها صرح الحضارة ثلاثة، وأن نميز بينها. ذلك أننا لا نستطيع أن نفهم حضارتنا حق الفهم إذا غاب عن أعيننا أحد هذه العمد. وليس في وسعنا أن نفهم هذه الحضارة على حقيقتها إذا لم نميز في وضوح ما أسداه لها رجال كل فريق.

إن من العسير أن نغلو في وصف أثر فاراداي وداروين وباستير، أو وصف أثر رجال مثل آدم سمث – وإن كان أثر هذا الاقتصادي العظيم أضيق دائرة وأقصر أمدًا – ولكن أثرهم جميعًا يختلف كل الاختلاف عن أثر سقراط وأفلاطون والفلاسفة الرواقيين والمسيح والقديس أوغسطين

والقديس توماس، كما يختلف عن أثر الاسكندر وأغسطس وشرلمان وكرمول ونابليون.

ليس ثمة حقيقة أوضح من هذه الحقيقة؛ ولكن ما أكثر ما ننساها! فقد بدت كل طائفة من هذه الطوائف الثلاث لمن يعنون بأمرها كأنها عماد الحضارة الذي لا عماد غيره. وفي كل عصر تطغى إحدى هذه القوى الثلاث على تفكير عامة الناس وتشوه أحكامهم. ففي العصور الغابرة كان الدين هو القوة الكبرى التي ملأت الأبصار والأسماع، وطغى على القوتين الأخريين، فلم تحفل الكنيسة وقتئذ بالعلوم، أو أنها بسطت عليها رقابتها وسلطاتها. وقررت في أزمنة مختلفة أن الأرض مستوية، وأن الجحيم في وسطها، وأن النصف الثاني من الكرة الأرضية لا وجود له، وأن العالم كله خلق من نحو **6000** سنة. فلما أن حصرت الكنيسة جهودها في وظيفتها الخاصة، جاء دور العلوم. فأخذت تصورات العامة وبعض العلماء تزعم لهذه القوة التي اختص بها عصرنا الحديث ما كان رجال الكنيسة يدعونه الدين. فتقدموا بدعاوى مسرفة باطلة لا تبررها الحقائق، وطالبوا بفرض دكتاتورية علمية على العالم. وبذلك أصبحت العلوم اليوم، كما كان الدين فيما مضى، تحتل المكانة الرفيعة. وتحتكر المسرح بأكمله لنفسها، مثلها في ذلك كمثل بُطُمْ[24] **Bottom** في إحدى مسرحيات شكسبير حين يقول: "دعني أقوم بدور فسبي حتى لا يحل بي العار".

---

(٢٤) هو إحدى شخصيات مسرحية A midsummer Night's Dream.

لقد زالت هذه الغشاوة اليوم عن أعيننا، ولكنا لسنا بأحكام كثيرًا مما كنا. فالمنزلة الممتازة التي كنا نخص بها العلوم، أخذت تنتقل إلى ميدان السياسة. فتطلعت ألمانيا وإيطاليا لخلاصهما إلى طاغيتين، وغدونا نميل إلى الاعتقاد بأن العالم سينتشل من وهدته على يد علمي الاجتماع والاقتصاد، وبتنظيم عملة دولية أو بالتجارة الدولية، أو بوضع "الأنظمة الجديدة". أو رسم "الخطط". ولسان حالنا يقوم:

يضيء الرأي في أشعة متألقة مختلفة الألوان

هذه السحب الجميلة التي تزين هذه الأيام

ويبنى الأمل ويشيد بالسرعة التي تهدم بها المعرفة وتدمر

ولكن عمد الحضارة سوف لا تقوى على تحمل صرح الحضارة الشامخ إذا كان قوامها عمودًا واحدًا أو حتى عمودين. إن العلوم والسياسة لا غنى عنها، ولكنها لا تكفي وحدها من غير العامل الروحي الذي نستطيع أن نسميه بعامل الدين إذا فهمنا هذا اللفظ بأوسع معانيه.

ولهذا يخلق بمن يروم تربية سليمة من مطالعة التاريخ بوصفه سجل التقدم البشري أن يرى العوامل الثلاثة – الروحي والعقلي والسياسي – التي يقوم عليها صرح الحضارة. وينبغي أن ندرس حياة الرجال الذين قام هذا الصرح بجهودهم، وأن نعطي لكل ذي حق منهم حقه. فيجب في دراسة تاريخ أثينا في القرن الخامس قبل الميلاد أن يذكر سقراط وديمقريطوس، كما يذكر بركليس؛ وفي تاريخ أوربا أثناء القرن الثاني عشر

بعد الميلاد يجب أن يذكر القديس برنارد ويوحنا السالسبري، كما يذكر هنري الأول وفردرك بربروس؛ وفي تاريخ القرن السادس عشر السر توماس مور وكوبرنيق مع هنري الثامن ولوثر؛ وفي القرن التاسع عشر دارون وشافتسيري مع بسمارك وكافور.

وينبغي ألا نحكم على هؤلاء الرجال على ضوء الحالة التي سادت خلال عصورهم فحسب، بل على ضوء ما وصلت إليه المعارف في جميع العصور؛ وأن نحاول أن نقدر القسط الذي ساهم به كل منهم في ترقية الحضارة في جميع العصور والدهور، محاولين أن نقرأ ما خط في كتاب كل منهم المرقوم، وأن نستشف الحكم الأخير الذي يصدر على أعمالهم يوم الدينونة.

وهنا يأتي الزمن إلى نجدتنا. فنستطيع بإرجاع أبصارنا إلى الأزمنة السالفة أن نشاهد الخلال التي عملت على تقدم البشرية والصفات التي أرجعتها القهقرى؛ ونرى الرجال والشعوب التي نكصت على أعقابها ورضيت من الغنيمة بالإياب، وتلك التي كان النصر حليفها بإيمانها وجلدها وقوة تحملها، والتي أعانت غيرها على إحراز النصر. وكثيرًا ما نقض الزمان حكم الرجال المعاصرين:

وعلى ذلك السهل المترامي الأطراف

الذي تكتنفه الظلمات الحالكة في هذه الأيام

حيث وجد المثوى الأخير كثير من الأبطال الصناديد

ذوي الشهرة الغابرة والقوات المهزومة

على ذلك السهل انبلج في بطء نجم أو نجمان خالدان

يتألقان في أجواز الفضاء ما بقي الملوان

وفي سلم ارتقاء الجنس البشري الوئيد المتعرج الخطي، المتقطع العري، ترى سقراط أعظم قيمة من بركليز، والقديس برنارد أعظم من فردرك، والسر تومس مور من هنري الثامن، وباستير ودارون، وقد نضيف إليهما شافتسبري – أعظم من بسمارك.

والحق أننا في استعراضنا عظماء الرجال، نتعرض لخطر تقدير رجال الأعمال دون قدرهم الصحيح. ذلك أن هؤلاء أيضًا لا غنى عنهم لتقدم البشرية. فإن زعيمًا سياسيًا يجمع بين العظمة والصلاح، حتى وإن لم يساهم في بناء صرح الحضارة إلا بنصيب أقل من نصيب رجال الدين أو المصلحين الاجتماعيين أو رجال العلم، لا يقل فضلًا عن هؤلاء، لأن المهمة الملقاة على عاتقه – إذا هو أحسن تأديتها – أشق من مهمة هؤلاء أنفسهم.

والآن بعد أن ميزنا بين العوامل الثلاثة: السياسي والعلمي والروحي، نستطيع أن نفحص في تدقيق حياة أقطاب الرجال، وأن نعرف من دراستها ما هو سام رفيع في الطبيعة البشرية. ولكن يجب فيما يتعلق بما ندعوه حياة الروح أن نميز منها أنواعًا مختلفة. فهناك مثلًا رجال فعلوا في العالم الروحي ما قبله دارون وباستير في عالم الطبيعة. ذلك أنهم

أزاحوا النقاب عن وجهة نظر جديدة وموقف جديد. وبذلك مكنوا الجنس البشري من أن يعيش في مستويات معنوية لم يكن ليستطيع بلوغها من غير وحيهم وإلهامهم. هؤلاء هم الأنبياء والمعلمون الدينيون الذين يحدثون بكلمات قلائل انقلابات عظيمة في حياة البشر الروحية، كالكلمات التي فاه بها هوشع: "إني أريد رحمة لا ذبيحة، ومعرفة الرب أعظم من المحرقات"، أو كلمات المسيح: "سمعتم أنه قيل تحب قريبك وتبغض عدوك، أما أنا فأقول لكم: أحبوا أعداءكم، أحسنوا إلى مبغضيكم، لكي تكونوا أبناء أبيكم الذي في السموات". إن هذه الأقوال تغير العالم؛ إنها تكشف عن مستويات رفيعة للوجود، وتخلق حياة جديدة، وإن لم تنشأ هذه الحياة على ظهر الأرض إلا بعد آلاف السنين.

وهنالك رجال آخرون ندين لهم برؤيا أخرى: رويا الصلاح في العمل – هذه الرؤيا التي تتمثل في إحدى نواحي حياة سقراط، وكذلك في حياة القديس برنارد من أهل كليرفو. وقل أن تجد رجالًا أجدر من هذا القديس بأن ندرس سيرهم في أزمنة الضيق. إنه عاش في عصر بالغ القسوة والعنف[25]. فقد سادت العالم في ذلك الحين ألوان من البغي والوحشية والخروج على القانون، وساد الكنيسة فساد لا مثيل له في عصرنا هذا الشديد الوطأة في تنديده "بعجز الكنيسة وفشلها". ولقد كان من الطبيعي للقديس برنارد أن يندفع مع التيار، أو يحتمي وراء جدران دير، أو يملأ قبله اليأس، ويفوه لسانه باللعنات، ولكنه بدلًا من أن يفعل ذلك،

(٢٥) كتبت سيرة جيدة له بقلم كتر موريسن Cotter Morison.

خاض في عزم وجلد غمار المعركة البائسة، وصد تيار الهزيمة الماحقة، وجعل من المستطاع ظهور عالم أفضل من عالم تلك الأيام. والحق أنه لولا ظهور العدد الكثير من أمثال هؤلاء الرجال: من قديسين كرستهم الكنيسة أو لم تكرسهم، ومشاهير ونكرات، لما كان العالم قد تقدم وارتقى.

ولقد حملوا فوق أكتافهم أطباق السموات

ووقفوا صامدين فأقاموا أسس الأرض

ولعل في استطاعتنا أن نتعلم من حياة هؤلاء الناس أكثر مما نتعلمه من سير الأنبياء والرسل. ذلك أن فضائلهم قريبة إلى قدرتنا، هذا إن لم تكن قريبة أيضًا من حاجتنا.

والآن ننتقل من التاريخ إلى الأدب: ذلك الكنز النفيس الآخر الذي يشمل كل ما هو سام جليل في الطبيعة والحياة البشرية. فنرى مرة أخرى أن المسألة تقف على الناحية التي ننظر إليها منها. فإذا طالعنا آية بديعة من آيات النثر أو النظم، فقد تكون عنايتنا موجهة إلى تاريخ تأليفها، أو إلى مصادرها، أو إلى سيرة كاتبها، أو إلى أهميتها التاريخية، أو خطرها بالإضافة إلى ما عاصرها من الأحداث. وقد نعني بنواحيها الفنية من حيث صياغتها أو زونها وقافيتها، وقد نطالعها لمجرد المتعة والتسلية دون أن نحفل بأي اعتبار آخر، أو قد ندرسها بتدبر وإمعان على أنها رؤيا للعالم وللحياة.

ومن هذه الناحية، أعني من ناحية أن الأدب رؤيا للعالم وللحياة، أروم أن أتحدث في هذا الفصل، وأحدد هذه الوجهة تحديدًا أدق بقولي إن الأدب هو دراسة مقرونة بالبهجة والغبطة لفن المعيشة والحياة، وهو رؤيا لكل ما هو سام ونبيل في الطبيعة البشرية والحياة الإنسانية.

والأدب باعتباره وحيًا لأسمى ما في الطبيعة والحياة البشرية قد يأخذ شكل عرض مباشر للحياة الإنسانية، كما يرى ذلك في كتاب ماثيو آرنلد "الأخلاق". فهو موازنة بين قوى الطبيعة التلقائية التي لا تحتاج إلى جهود وبين القوى الخلقية المناضلة المجاهدة، التي يشيع فيها قبس من روح الله لا تظفر به قوى الطبيعة، وكما يرى في منظومة وردزورث "عن الواجب"[26]، فهي موازنة، بل هي تقرب أن نكون بحثًا في طرزين من طرز الصلاح: الصلاح الطبيعي الحر الذي نشاهده.

حينما تكون المحبة نورًا وهاديًا عاصمًا

ويكون السرور ملجأ أمينًا مكينًا

وبين الصلاح المسلح بقانون الواجب، كهذا الذي نراه في منظومة اردزورث "خلق المحارب السعيد"[27]، وفيها يعدد الشاعر السجايا والتي خيل إليه أنها خير سلاح يخوض به المرء معركة الحياة. إنك تقرأ هذه الأشعار – وكذلك جانبًا كبيرًا من المنظومة التي عنوانها **The Prelude** – وكأنك تطالع فقرات مقتبسه من فلسفة أفلاطون أو

---

(٢٦) Wordsworth's ''Ode to Duty''

(٢٧) The Character of the Happy Warrior

اسبينوزا أو كانت، أو غيرهم من الكتاب الفلاسفة أو الدينيين. فالشعر فيها يصبح نقدًا فاحصًا للحياة، وفلسفة خلقية غير منظمة خطتها أقلام رجال عباقرة واسعي الخيال (يقدمون إليك في بعض الأحيان هذا الموضوع في حلة تداني بهاء ما يقدمه الفلاسفة أنفسهم). ومثل هذه القصائد تماثل الفلسفة في أن المرء يقدرها ويغتبط بقراءتها بعد سن العشرين أكثر مما يغتبط بها قبل هذه السن.

وهناك قصائد أخرى ليست الأفكار فيها معاني مجردة، بل تتخذ صورة ملموسة واقعية. ويدخل في هذا اللون قصائد كمنظومة وردزورث "جامع العلق[28]"، وهي قصة جولة قام بها الشاعر على قدميه في دغل من الأدغال، ولقى فيها شيخًا يجمع العلق من المستنقعات. وليس ثمة قصيدة أخرى من قصائده توضح خيرًا مما توضحه هذه المنظومة قدرة الشاعر وأثره الذين يصفهما في مثل هذه الكلمات المتواضعة:

في الأمور الشائعة المنتشرة حولنا

يستطيع الشاعر أن يقدم بعض الحقائق البينات

التي تجمعها صدفة واتفاقًا عين هادئة

تفكر وتغفو فوق صدره

فليس ثمة منظومة تفوقها في عمق الخيال وسحر الأسلوب وبلاغة التعبير. وفي مقدورنا أن نقرأ هذه المنظومة دون أن نرجع إلى الفكرة التي

---

(٢٨) The Leech - Gatherer

تتضمنها، والتي يسجلها عنوانها الفرعي " Resolution and Independence". غير أن هذه الفكرة كانت تسيطر على عقل الشاعر، وإن لم يعرها القارئ التفاتًا.

ثم هناك قصائد مثل "ملكة الجن[29]"، و"الفردوس المفقود[30]"، "وبروميثيوس طليقًا[31]"، و"أناشيد الملك[32]"، تحوي في ثناياها نظرة للحياة، وإن كانت نظرة مكنونة بين طياتها. ومن اليسير في هذه القصائد جميعها أن ننسى أن نغفل الفلسفة التي تنطوي عليها. وحينما يفقط المغزى الأدبي أو الفكرة التي تقوم عليها أهميتها وطلاوتها، فقد تبقى القصة بحيويتها الذاتية، كما هو الشأن في "الفردوس المفقود". فقد ظلت هذه القصيدة حية بعد أن اندثرت مبادئها اللاهوتية، ولم تفقد روعتها وجلالها، ولا تزال آية من روائع الأدب، حتى بعد أن غدت لا "تبرر طرق الله في عين الإنسان".

وهذه الألوان كلها من ألوان النظم تحوي نظرة للحياة تنزل إلى أعماق متفاوتة. ففي قصيدة "المجاهد السعيد" تبرز هذه النظرة على الفور أمام القارئ وتستثير ذهنه، وفي قصيدة "جامع العلق" قد لا تثير التفاتًا، وفي منظومتي "ملكة الجن" و"أناشيد الملك" يجب على القارئ أن ينقب عنها إذا ما رام رؤيتها. فقد تقرأ مثلًا أشعار سبنسر لأسباب كثيرة، وفي وسعك أن تفحصها من نواح عدة. فقد توجه عنايتك إلى

(٢٩) The Faery Queen

(٣٠) Paradise Lost

(٣١) Prometheus Unbound، وقد نقلها الأستاذ لويس عوض إلى العربية.

(٣٢) The Idylls of the king

تطور نظمه، أو إلى الكلمات أو الأوزان التي يستعملها، أو لكي تدرس تقلبات حياته العاصفة. وقد يترك القارئ نفسه يحلق في عالم من الخيال والمغامرة، حيث يعيش ويتحرك الفرسان والسيدات والسحرة وبنات الجان في عالم من البحار والقصور ...

والغابات والسحر الغامض

حيث المقاصد أكبر مما يصل إلى الأذهان

غير أننا لا نخطئ كذلك إذا نظرنا إلى قصيدة "ملكة الجن" من ناحية أخرى. ولهذه النظرة خطرها من حيث الغرض الذي نبحث فيه. وإليك ما عثر عليه ناقد من نقاد القرن التاسع عشر كان يتطلع إلى نظرة الحياة التي حوتها تلك القصيدة، قال: "إن الوحدة التي تربط المنظومة هي وحدة الخلق ومثله العليا. إن هذا الخلق الذي يتسم به الرجل الكامل السجايا الذي يسمو فوق كل تافه وضيع، وتسيطر عليه طباع نبيلة ومبادئ خلقية – إن هذا الخلق يقوم في نظر سبنسر على دعامتين قويتين: إنه يقوم على الرجولة. وليست هذه الرجولة مجرد شجاعة، أو الهمة، أو القوة، بل إنها سمة الروح التي تتقبل دون تململ الأحوال التي تسود الحياة البشرية، من عمل وطاعة وصبر ونجاح غير متكافئ. إنها سمة الروح التي لا تماري في هذه السجايا أو تتملص منها، بل تسلم في سرعة وعن طواعية بأن الإنسان قد دعته الأهداف النبيلة والعناية الإلهية إلى نضال متواصل مع الصعاب والآلام والشرور، وأن من واجبه أن يتخذ له في هذا النضال شعارًا نبيلًا، هو أن يقابلها بصدر رحب، وألا يدعها

ترهقه وتغلبه. لقد دعي الإنسان لكي يقبل في غبطة وجد ما يطلب إليه بذله من الجهد الشاق وتحمل الشدائد، وأن يعدهما ضرورة جد محتملة ولا مناص منها، بل ضرورة تقترن بالغبطة والبهجة في مجابهة الشدائد التي تحفز المرء إلى الصمود أمامها، وإلى أن يجد السرور في النضال، والمخاطر حتى في اللعب. إنها الروح التي تسيطر على فكرة الواجب السامية، والتي ترى فيها شيئًا لا يترك للمرء اختيارًا – شيئًا يزدري الاعتبارات الدنيئة والبواعث الخسيسة ويشق طريقه متغلبًا عليها غير حافل بالمتاعب والشكوك وحب الاستطلاع وقلة الطمأنينة – تلك الاعتبارات والبواعث التي يخيم ظلها القاتم على النفوس ويقف حجر عثرة في سبيل عمل الواجب، والتي لا تصبر على الكسل وإضاعة الحياة في الجري وراء الملذات والطرب، والتي تمقت الوقوف موقف المتفرج، والعبث المتواصل، والتردد، والمهارة والتفنن في إضاعة الوقت[33]".

تجد هذا كله ماثلًا في قصيدة "ملكة الجن". وفي استطاعتك أن تستمتع بالقصيدة على أنها آية من آيات النظم، وأن تشاهد نفسك وتشبع مشاعرك في المثل الأعلى الذي تبنيه الأسقف تشرتش في تلك المنظومة، وهو مثل أعلى جدير بالتنقيب عنه والعثور عليه.

إلى هنا كنت أتحدث عن الشعراء الذين كانت لهم مبادئ خلقية ضمنوها أشعارهم، وكانوا يرومون تلقينها للناس. ولكن الأخلاقيين ليسوا بالضرورة خير معلمي الأخلاق. فالشيء النبيل يوجد ويشعر به، ولو لم

(٣٣) Church: Spenser (English Men of Letters) p. 151

يلفت إليه أحد الأنظار. فهو، كما قال ناقد أمريكي عن السمو، صدى لعظمة العقل. وحينما تنبلج العظمة تتحرك أمواج الهواء. ومن حسن حظ الإنجليز أنهم لم ينجبوا أعظم شاعر في العالم فحسب، بل أنهم أنجبوا أيضًا شاعرًا لا يكاد يخطئ في تمييزه بين الخير والشر. فكل لون من ألوان الخلق، وكل ولع يثير اهتمام الناس – ما خلا الموضوعات العلمية والدينية – يوجد في كتابات شكسبير. ففيها تبصر الفضيلة والرذيلة، العظمة والصغر؛ وفيها تشاهد كلوديوس وأيا شيمو وإياجو، كما ترى هوراشيو وإيموجين وكورديليا، ويولونيوس وأوزرك، كما ترى كنت وبولينا، ولكنك إن يخامرك أدنى شك فيمن هو الطيب ومن هو الخبيث.

فتصل المأساة إلى أعمق أغوار الظلام في قصة " Troilus and Cresida". ومع ذلك فإن شكسبير لا ينسى لحظة واحدة أن في الظلام يشع بصيص من النور. وهو في الوقت الذي يخلق فيه أشخاصًا لرواياته من أمثل باندارس وهيلانة وأجاكس الذين تنقبض النفس لوضاعتهم وحقارتهم أكثر مما تنقبض لآثامهم وأوزارهم، يخلق بجانبهم سذاجة ترويلوس الكريمة، وحكمة أوليس. وأنت حين تقرأ شكسبير لا ترى فيه منبرًا للوعظ وتلقين الأخلاق، بل إنك لا تحتاج إلى أكثر من أن تطالع مسرحياته بالروح التي كتبت بها. وحين ترى لير وجلوستر، وإدمند وريجان، وكورديليا وكنت، وكما رآهم مبدعهم، تشاركه نظرته للخير والشر البشريين، وتدرك ما اعتقده ساميًا نبيلًا؛ وهذا في حد ذاته تربية للخلق جليلة القدر.

وكل من غاص وتعمق في مؤلفات شكسبير، حتى ملكت عليه شغاف قلبه، لا يجد حرجًا في أن يقرأ ما خطته براعة وتشرلي من مسرحيات وقصائد، أو منظومة **Don Juan**[34] إذا ما طابت نفسه إلى قراءتها، ذلك أنه غدا له مقياس خلقي يمكنه من اختيار الجيد ونبذ الفاسد.

وترى الجليل السامي في الطبيعة البشرية والسلوك البشري ماثلًا بوفرة في ميداني الأدب والتاريخ، وما علينا إلا أن ننظر حولنا حتى نلمس وجوده. ولكن تبرز هنا مسألة أخرى. فإننا نرى الصالح والطالح، نرى الحنطة والزوان، تنمو دون نظام أو تمييز في هذين الميدانين. فأتلا وسيزر بورجيا وريشليو وفردرك الأعظم وهتلر كلهم في معنى ما رجال عظماء، وكذلك فيلون وبوكاشيو وكتاب المسرحيات في عصر رجوع الملكية في بريطانيا – هؤلاء أيضًا في ناحيتهم الخاصة رجال من الطراز الأول. ولكننا لا نبحث في هذا المقام عن هذا اللون من الإجادة والسمو، كما أننا لا ينبغي لنا أن نعرض أشخاصًا مثل ريشلبو وولزي أوهاينه وستندال وبيرن، رغم عظمتهم، على أنهم مثل عليا للأخلاق والسلوك.

ذلك أن الأدب والتاريخ، كالحياة نفسها، يختلط فيهما الخير والشر، ويختلطان دون نظام أو ترتيب. وكل من يقذف بنفسه في تيار هذه الفوضى يتعرض لمعاثر وأخطار عظيمة. ففي أسوأ الحالات قد

(٣٤) للشاعر الإنجليزي لورد بيرن.

تجذبه مثل عليا خاطئة أو زائفة، فتفسد خلقه وتلوث نفسه، وفي أهون الحالات قد تبلبل أفكاره وتشيع الاضطراب في نفسه دون أن يحس هو بذلك. فيصبح كريشة في مهب الريح، وشخصية متنافرة منشقة تعوزها وحدة المعايير والقيم الروحية.

وكلما عظم خلق المرء حسًا، وخياله رهافة، اشتد عليه الخطر وكبرت العثرة. لهذا نرى القديس أوغسطين سيد الفكر ومحب الشعر المتيم به يكيل المثالب للتعليم والتربية، فيصرخ: "ويل لك أيتها التقاليد البشرية، منذا الذي يستطيع أن يقف في وجهك؟ وإلى متى تجرفين ابن آدم في تيارك، إلى ذلك البحر الخضم الهائج الذي يشق على من حملوا راية الصليب أن يعبروه في سلام وأمن" ويقول في موضع آخر: "منذا الذي يستطيع أن يكشف النقاب عن هذه الطرق الملتوية والأساليب العرجاء؟ إنها لقبيحة نابية، فاللهم لا تدع عيني نقع عليها[35]".

إن هدفنا هو أن نصوغ الخلق في قالب المبادئ التي ألفنا أن ندعوها بالحضارة المسيحية، حتى تحقق على الأقل "الهدف الطبيعي للإنسان" وهو إحراز الفضيلة والرفاهية في المجتمع[36]. فينبغي أن نعمل للوصول إلى هذا الهدف، وألا ندع شيئًا يعوق خطانا أو يحبط جهودنا.

وهذا الأمر يثير نفس الصعوبة التي شعر بها أوغسطين، ونفس السؤال الذي وجهه أفلاطون، والذي يعرض فيه المشكلة بصراحة،

---

(٣٥) "اعترافات" القديس أوغسطين.

(٣٦) ت. س. إيليوت.

ويتطلب عنها جوابًا صريحًا، قال: "إن الشباب هو الزمن الذي تتشكل فيه الأخلاق، وتصاغ بسهولة في أي قالب نروم صوغها فيه. إذن فهل نترك لأولادنا الحبل على الغارب فيصغون إلى أي قصص يؤلفها أي إنسان، وبذلك تصل إلى عقولهم أفكار كثيرًا ما تكون على النقيض مما نعتقد أنه ينبغي أن يعرفوه حينما يكبرون؟[37]". هذا هو لب المعضلة، والحق أنها أكبر المعضلات التي يجب على كل مهتم بالتربية أن يجد لها حلًا، لأنها تمس أعظم واجب من واجبات التربية. فلذا ينبغي ألا نتهرب من بحثها، أو نسمح لها بأن تغيب عن أذهاننا.

فما الطريقة إذن؟ هل نطهر كتاب التاريخ والأدب؟ إن عملية التطهير هذه أمر متعذر، إلا إذا أجريت في درجة محدودة. إذ كيف يمكن تطهير التاريخ؟ وكيف نهمل ما يحوي بين صفحاته من أرجاس رائعة وجرائم مفلحة؟ ولنذكر لك مثلًا واحدًا لإيضاح الصعوبة التي تواجهنا. إننا نقرأ في صفحات التوراة قصص المحبة والقسوة، والصدق والغدر، والدين السامي النظرة والقومية الضعيفة الأفق، تزحم بعضها بعضًا. ونطالع في سفر واحد حيل يعقوب وأنانيته، ومحو مدن برمتها، جنبًا إلى جنب مع "الموعظة على الجبل"، وحيث تستخدم كلمة "مبارك" للرحماء، كما تستخدم هذه الكلمة أيضًا لمن يحطمون أبناء أعدائهم على الصخور، ولتبجيل ذكرى ياعيل التي اغتالت غدرًا خصمًا لشعبها لاذ بدارها.

---

(٣٧) كتاب "الجمهورية".

كيف يمكن تطهير سفر كهذا؟ إن كل من يحاول أن يبعد العناصر غير المسيحية التي يحتويها العهد القديم لن يلبث أن يحل به اليأس من إنجاز عمله[38]. ومع ذلك فما أعظم الأخطار التي تعرضها التوراة! وكم من المرات اقتبس الشيطان آياتها لكي يستر أغراضه وراءها، وما أكثر ما تستشهد الأرواح النجسة بشهود عدل. ولا ريب أن ملاحظة أُسكر ويلد تنطوي على عنصر من الحقيقة حين يقول: "إنني كلما فكرت في كل ما سببه هذا الكتاب من ضرر، يئست من قدرتي على تأليف شيء يدانيه". وإن تاريخ الأديان ليبين العواقب الوخيمة التي تنجم عن مطالعة التوراة من غير تدبر وإمعان تمييز. فنحن نعد مواعظ المسيح وأمر صموئيل بقتل العمالقة كأنهما جميعًا موحى بهما من قبل الله. ومع ذلك فإن التاريخ والأدب يدرسان أحيانًا كما كان "الميثاقيون الاسكتلنديون"[39] يطالعون التوراة، وذلك دون أن يفرق إلا قليلًا بين ما فيهما من خير وشر. ولهذا وجب علينا أن نميز ما يحويان في أسفارهما من خير وشر. وهذه التفرقة واجبة، وإن عجزنا عن تطهيرهما مما يحتويانه من شرور.

فالتاريخ (في هذا المقام) إن هو إلا معرض صور نقف فيه أطول برهة أمام صور العظمة الحقة، ونتعلم في أروقته أن تميز بين النجوم الخالدة في فلك السجلات البشرية، وبين الشهب والنيازك التي لا تقل عنها بهاء ولمعانًا، وإن كان بهاؤها لا يلمع لحظة قصيرة، يتألق فيها ثم

---

(٣٨) غير أنه أمكن القيام بهذا العمل بطريقة بديعة في سفر "المزامير" الذي حوره و. ب. هندرسن في كتابه "A School Psatter".

(٣٩) Covenanters، ويمكنك أن تقرأ لهم صورة في رواية سير ولتر اسكت "Old Mortality".

يختفي ويندثر.

ولذا يجدر بنا ألا يعمي البريق الخاطف أعيننا، فيختلط علينا الأمر ولا نستطيع التفرقة بين العظمة والصلاح. فبين سنتي **1770** و**1870** تألق نجم رجال ثلاثة غيروا وجه أوربا، وحولوا مجرى التاريخ، وهم: فردرك الأكبر ونابليون وبسمارك. ومعظم قراء التاريخ وتبهرهم عبقرية هؤلاء العظماء وجليل أعمالهم، ويتجاهلون نتيجة أخرى لحياتهم، ولعلها أبقى أثرًا من عبقريتهم، وهي أنهم طبعوا على العقل الإنساني اللدن مثلًا أعلى زائفًا ومنذا الذي يستطيع أن يقدر تأثير هذا المثل المفسد، ويقيس سلطانه الهدام. إن العظمة لا تبرر الانغماس في ارتكاب الرذائل أو اقتراف الجرائم، ولكنها توسع نطاق تأثيرها. فينطبق عليها قول المسيح: "إن كان الضوء الذي فيكم ظلامًا، فكم يكون ذلك الظلام عظيمًا".

فإذا كان ثمة عنصر من عناصر الحقيقة في النظرة المسيحية إلى الحياة، وإذا كانت الحضارة تتألف من تقدم العدالة وشمول الرحمة وذيوع الصدق، وإحلال التعاون محل النضال والكفاح، والشعور بمعنى واجب الإنسان نحو جاره شعورًا مطرد الزيادة، إذن لكان خيرًا للعالم لو أن هؤلاء العظماء لم يولد قط. فقد دفعت أوربا، وما زالت تدفع، ثمنًا لحياتهم أنهارًا جارية من الدماء المسفوكة. وإن أعمالهم السياسية الباهرة ليمكن وصفها خير وصف في كلمات القديس أوغسطين "إقص العدالة من الأرض، تصبح الإمبراطوريات عصابات ضخمة من اللصوص والسلابين".

إن في استطاعتنا أن نعتنق هذه النظرة دون أن نغدو فوضويين، أو نتهم بتعلقنا تعلقًا غير محمود بحب السلامة والإخلاد إلى الدعة. فالسلطة السياسية وقوة الإمبراطوريات وعظمة الساسة وحكمة السياسة الرشيدة لا تتنافى مع العدالة، كما يتبين ذلك في حياة رجل عظيم آخر عاش هو أيضًا في نفس الحقبة التي عاش فيها أولئك العظماء، ونعني به أبراهام لنكلن، وكما يتبين في حياة الرئيس مزريك الذي كان يعمل في ميدان أصغر من الميدان الذي كان يعمل فيه لنكلن، ولكنه جدير بأن يوضع معه في صف واحد، وأن يعد الاثنان مثلًا أعلى للسياسي الديمقراطي. فكلاهما يقترن اسمه بالنضال السياسي، وكلاهما اشترك في حرب دامت أربع سنوات؛ وفي وسعنا أن نقيس الهوة التي تفصل بين لنكلن وبين فردرك الأكبر وبسمارك – وهي هوة لا تقل في عمقها عما بين الفردوس والجحيم – يمكننا أن نقيس هذه الهوة بالكلمات التي فاه بها لنكلن وقت افتتاحه الدورة الثانية لمجلس الأمة الأمريكي، قال: للمولى القدير أغراضه الخاصة "وويل للعالم من العثرات، ولابد من أن تأتي العثرات، ولكن ويل للرجل الذي تأتي منه العثرة"[40]، فإذا كنا نعد الاسترقاق الأمريكي إحدى تلك العثرات التي قضى الله بحكمته السامية أن تحل بنا، ولكنه شاء الآن أن تزول بعد أن ظلت طوال الحقبة التي قررها لها، وقضت إرادته أن تشن هذه الحرب المروعة بين الولايات الشمالية والجنوبية لتكون العقاب الذي ينزل بمن كان سبب هذه

---

(٤٠) لوقا: الإصحاح السابع عشر، العدد الأول.

العشرات، فهل ترى في ذلك القصاص ابتعادًا عن تلك الصفات الإلهية التي يعزوها إليه على الدوام من يؤمنون بوجود إله حي جلت قدرته؟

"إننا نصبو بكل جوارحنا – بل نضرع من أعماق قلوبنا – أن يرفع الله عنا سريعًا هذه اللعنة المروعة القاسية. ولكن إذا قضى الله أن تدوم هذه الحرب حتى تفنى جميع الثروات التي تجمعت وتراكمت بكدح العبيد وشقائهم خلال مائتين وخمسين عامًا من السخرة الجائرة، وحتى نكفر عن كل قطرة سفكتها سياط التعذيب بمثلها من الدماء التي تهرقها السيوف، كان علينا أن نقول الآن ما قيل من ثلاثة آلاف من السنين: إن أحكام الرب عادلة وطرقه مستقيمة.

"فلنواصل الكفاح لنفرغ من العمل الذي نضطلع به، ولنضمد جراح الأمة، ولنعن بمن حمل راية الجهاد، وبأرملته وأولاده الأيتام، ولنبذل كل جهد يوصلنا إلى إقامة صرح سلم عادل دائم بيننا وبين سائر الأمم. لنواصل هذا العمل بقلوب خلت من الحقد على أحد، وامتلأت عطفًا على الناس جميعًا، وثباتًا على الحق كما يريدنا الله أن نراه".

فلندرس إذن حياة فردرك ونابليون وبسمرك، ولنعترف بعظمتهم كاملة، ولنقدر ما قد تحلو به من صفات طيبة وما قدموا من عمل صالح ولكن علينا أن نضع إلى جانبهم رجلًا من أمثال لنكلن ومزريك، ثم ننظر بعد ذلك إلى ما بينهم من فروق. فإذا قيل لنا إن الأحكام الأدبية ليست بذات موضوع في دراسة التاريخ، كان في مقدورنا أن نحتمي وراء الحكم الذي أصدره كبير المؤرخين الإنجليز الحدثين، فقد كتب وهو يدرك خير

إدراك وجهة نظر أخرى، قال:

"إني أعلم أن قوة الرأي العام تعارضني حينما أحضكم على ألا تسفلوا من القيمة الأدبية، أو تحطوا مستوى الاستقامة والفضيلة، بل أن تطبقوا على غيركم القواعد التي تسيطر على تصرفاتكم أنفسكم، وألا تسمحوا لشخص من الأشخاص أو لقضية من القضايا أن ينجوا من القصاص الأبدي الذي يفرضه التاريخ على كل إثم. إن الدعوة إلى التهوين من الذنب والتخفيف من العقاب تواجهنا على الدوام. ففي كل خطوة نخطوها تواجهنا الحجج التي تبرر الذنوب، أو تهون من شأنها، أو تخلط الحق بالباطل، أو تسوي بين المحق والمذنب .. وبذلك أصبحنا وليس لدينا قانون عام مشترك نحكم بمقتضاه، وغدت مبادئنا الخلقية متأرجحة على الدوام، وأصبح من واجبنا قبل أن نحكم على أخلاق شخص ما أن نراعي ظروف العصر الذي يعيش فيه، والطبقة التي نشأ منها، والمؤثرات التي تحيط به، والمعلمين الذين تلقى عليهم العلم في المدرسة، والواعظين الذين خطبوه على منابر الكنائس، والحركات التي لبى أوامرها على غير علم منه، وما إلى هذا كله. وبذلك تاهت التبعة بكثرة العدد الذي وزعت عليه، وتركنا الخاطئين المذنبين يفلتون من القصاص. فأخذنا نحاجج بأن القاتل غير مجرم إذا هو اتبع التقاليد المحلية المرعية، أو إذا وافق جيرانه على فعلته، أو إذا شجعه المشيرون الرسميون، أو دفعته سلطة شرعية، أو حفزته مصلحة للدولة، أو تعصب خالص للدين، أو احتمى وراء أحكام الشرائع المرنة. إن تدهور القواعد

الخلقية كان تدهورًا فاضحًا مكشوفًا، ولكن الدوافع التي حفزت رجال التاريخ إلى ارتكاب فعالهم هي تلك التي جعلتنا نغض الطرف في رضًا مؤسف عن أسرار سيرهم غير الطاهرة"[41].

فإذا لم نتبع قاعدة أكتن وحكمته، وإذا لم نحكم على الحوادث حكمًا عادلًا، وإذا لم نميز تمييزًا واضحًا بين العظمة والصلاح، فإن في مقدور التاريخ أن يفسد، كما أن في مقدوره أن يثقف، وبذلك ينقطع عن أن يكون أداة للتربية الخلقية.

هذا ينطبق أيضًا على الأدب. ففيه تنمو الزهور إلى جنب الأشواك. وبعض هذه الزهور فاتنة وضاءة، ولكنها في الوقت عينه سامة قاتلة. وتطهير الأدب أسهل من تطهير التاريخ. وكلنا تقريبًا متفقون على وجوب تطهير الأدب إلى درجة ما؛ فلا نرى أحدًا يضع في يد صبي يافع كتبًا حكم عليها القانون بأنها فاسدة خارجة على الآداب، بل إن أحدًا لا يرضى بأن يطلع الصبية على كل صفحة من صفحات الأسفار التي خطتها براعة عظماء كتاب العالم. ولكن هناك أخطارًا جلية تتعرض لها عملية التطهير هذه. وقد عدد الكردينال نيومن في وضوح هذه الأخطار في محاضرة ألقاها بجامعة كاثوليكية. وهي محاضرة تعد من خير البحوث في هذا الموضوع. وفيها يتحدث عن التعليم الجامعي، ولكن عبارته يمكن مع إجراء بعض التغييرات المناسبة أن تنطبق على المدارس أيضًا، قال:

---

(٤١) اللورد أكتن في كتاب "دارس التاريخ".

"إذا كنا نروم أن نجعل الأدب دراسة للطبيعة البشرية، فلن نستطيع أن يكون لنا أدب مسيحي. ذلك أنه من المفارقات المتناقضة أن نحاول أن يكون لنا أدب نقي طاهر لخلقٍ خطاة مذنبين. إن في إمكاننا أن نجمع معًا أدبًا رفيعًا عظيمًا، أدبًا أرفع من أي أدب خطته براعة أديب، ولكنا بعد أن ننتهي من جمعه سوف نرى أنه ليس أدبًا على الإطلاق. وسنرى أن كل ما فعلناه هو أننا حذفنا تصوير الإنسان بوصفه مخلوقًا بشريًا، واستبدلنا به – في حدود طاقتنا على الاستبدال – رجلًا كما هو، أو كما نود أن يكون، في ظروفٍ خاصة مواتية. فإذا كنا لا نستطيع أن ندرس الإنسان بوصفه إنسانًا إلا على هذا النحو، فخير لنا أن نقلع عن هذه الدراسة، أو لنقل هذا صراحة، فلا نقول إنا ندرس الإنسان، وندرس تاريخه وعقله وقلبه، على حين أننا ندرس شيئًا آخر. فالإنسان مخلوق ذو ذكاء وعواطف وذهن وضمير وقوة. وهو يمارس هذه المواهب المختلفة بطرق متعددة. فيمارسها في فعال مجيدة، أو في أفكار سامية، أو في أعمال بطولة، أو في ارتكاب جرائم ممقوتة ... هذا هو الإنسان، ولنا الخيار في أن نتجاهل حقيقته، أو أن ندقق النظر فيه ونفحص عن فعاله. ولكن سواء اخترنا هذا أو ذاك، فإنه ينبغي ألا نتصوره في غير صورته الحقة، ونعده شيئًا أكثر سموًا وقداسة مما هو في الواقع"[42].

(٤٢) نيومن "نطاق التربية الجامعية وطبيعتها"

"The Scope and Nature of University Education" الفصل الثامن

فإذا حذفنا إذن من الأدب كل مالا يتفق مع المقاييس الخلقية المسيحية، لم يعد صورة صادقة للإنسان، ولم تكن دراسته إعدادًا للحياة التي تنتظر التلميذ في مستقبل أيامه. ولنقتطف فقرة أخرى من بحث نيومن المشار إليه آنفًا، قال:

"إننا لن نستطيع أن نمنع الطلاب أن يقذفوا بأنفسهم في معمعة الحياة، بجميع طرقها وحكمتها ومبادئها، حينما يحين الأوان. ولكننا نستطيع أن نعدهم لما لا مفر لهم منه؛ فليس الطريق لتعلم السباحة في المياه المضطربة أن تمتنع عن خوض عبابها. فأنت إذا حرمت الأدب الدنيوي كله (لا بعض المؤلفين وبعض المؤلفات وبعض الفقرات) وحذفت من كتبك المدرسية جميع المظاهر المكشوفة للإنسان الطبيعي، فإن هذا التحريم لن يغني عنك شيئًا، لأن هذه المظاهر ذاتها تسعى بنفسها إلى طلابك وتستقبلهم في هيئة حية وصورة تسعى على عتبة قاعة المحاضرات. وستلقاهم هنالك في جميع مظاهر سحر الجديد وروعة المجهول وفتنة العبقرية أو الظرف. إنهم اليوم طلاب، ولكنهم غدًا سوف يصبحون أعضاء في العالم الفسيح الأطراف. فإذا حصروا اليوم قراءاتهم في حياة القديسين، فإنه سوف يقذف بهم غدًا في أحضان بابل العظيمة، وسوف يرمى بهم في أحضانها دون أن يتدرعوا بأمانه الفكر المتسامح، وروح المرح والدعابة، وابتكار الخيال، ودون أن يدربوا على التأنق في الذوق، ودون أن توضع أمامهم أية قاعدة لتمييز الثمين من الغث، والطهارة من الخطيئة، والحق الصراح من سفسطة الطبيعة، والدسم من السم.

"إنك قد حرمت عليهم التعرف إلى عباقرة الفكر الإنساني الذين كان في مقدورهم أن يربوهم في معنى ما، لأنهم هم أيضًا دنستهم لوثة عارضة. إنك قد أغلقت في وجوه طلابك أبواب أولئك الجهابذة الذين تنفذ أفكارهم إلى شغاف قلوبنا، والذين ذهبت كلماتهم مذهب الأمثال، والذين تتردد أسماؤهم على كل شفة ولسان: هؤلاء الذين هم أعلام لغاتهم القومية، وفخر بني جنسهم ومصدر زهوهم: هوميروس وراسططاليس وسرفنتيس وشكسبير – حرمت على الطلاب نفائس هؤلاء العباقرة لمجرد أنهم أبرزوا بعض صور بشعة للطبيعة البشرية.

"ثم ماذا أبقيت لهؤلاء الطلاب؟"

"إنك قدمت إليهم "حرية التجديف على الله"، وجعلتهم طليقين من كل قيد، وصفحت عما يخرجه العالم من الجرائد والمجالات والروايات والنشرات الجدلية والمناقشات البرلمانية ومحاضر المحاكم والخطب الانتخابية والأغاني والمسرحيات والملاهي، وأحطتهم بجوها الخانق للأنفاس".

فتطهير الأدب تطهيرًا تامًا صارمًا يحمل في ثناياه خطرًا روحيًا عظيمًا.

إن تطهير الأدب مستحيل، كما أن إبادة جراثيم الأمراض إبادة تامة مستحيلة. ولكن في وسعنا أن نتخذ التدابير للوقاية مما يحوي الأدب من شين ومفاسد، كما نتخذ التدابير الواقية من جراثيم الأمراض. ففي الإمكان إبادة جانب من أسوأ ألوان الأدب أو نبذه، وفي إمكاننا أن

نحذر الناس من ألوان أخرى، ونستطيع أن نخلق مناعة في الأخلاق بأن نشيد بيئة صالحة قوية تستطيع مقاومة عدوى الفساد، وفي ذلك يقول الكردينال نيومن:

"إن الشر لا يكافح بالحجج، ولا بالاحتجاجات والتحذيرات، بل يكافح بخلق صور حية ساحرة من الطهارة والحق".

فإن تنشئة الناس في صحبة الأشياء الرفيعة، سواء في الفن أو في الفكر أو في الأخلاق أو في غير هذه كلها، تجعلهم يتبينون بالسليقة الغث التافه. وكل من اعتاد رؤية الصور الجميلة، أو تذوق الأدب الرفيع أو مصاحبة الرجال الأفاضل، قل أن يهتم بالصور القبيحة، أو الأدب المنحط، أو سفلة القوم، ولا يحتاج إلى حماية خاصة أكثر من المقياس الأدبي الذي غرس فيه دون أن يشعر لطول عهده بالأمور السامية. وفي ذلك يقول شخصية من شخصيات براوننج:

"إن قراءة شعر إسكاس قد أفسدت بعض الشيء تذوقي للمباذل".

والناس في حاجة إلى أن يراضوا على إفساد تذوقهم المباذل، ولاسيما في الأمور ذات الخطورة العظمى، على شريطة ألا يملأهم ذلك غرورًا وخيلاء، أو يجعلهم قساة غلاظ القلوب.

ومن طبيعة الأشياء أن نقرأ الأدب المعاصر الذي يعكس صور المصالح والحركات والمشكلات العصرية؛ وهو أدب يسهل فهمه. وقد يضم في صفوفه كتابًا كتب لأسمائهم الخلود. ولكن إذا كان المرء لا

يطالع غير أدبهم، فلن يكون بين يديه مقاييس يوازن بها بين هؤلاء وغيرهم، وسوف ينزع إلى أن يكون ضيق الأفق قصير النظر، ويتعرض إلى الخلط بين ما هو خالد وما هو زائل، وبين الصيحة العابرة وتسبيحات الأفلاك السرمدية. وقد وقع ناظري حديثًا على سلسلة من المحاضرات عن هوسمان وجولزورذي وبرنارد شو وسومرست موم وجيمس جويس وغيرهم من الكتاب، أعلن عنها تحت عنوان "بعض مؤلفين جديرين بالمطالعة". ولا ريب في أن هذا الوصف له ما يبرره من بعض الوجوه، فإن جميع هؤلاء الكتاب فنانون مبدعون، وآثارهم الأدبية تكون في نواحي متعددة سجلات تصور العصر الذي يعيشون فيه. ولكن قد ينطبق على هؤلاء الكتاب عنوان آخر، هو "بعض مؤلفين غير جديرين بالمطالعة". فإن أحدًا لا يستطيع أن يتعلم من واحد منهم الصلاح والعظمة في معناهما الكامل.

وهذه فائدة من الفوائد التي تجنى من قراءة الآداب القديمة الإغريقية واللاتينية، وما هو أحدث منها. فإنها تعطي قارئها صورة من نظرتنا إلى العالم الحديث سليمة متناسبة الأجزاء. ولهذه الآداب سمة "لا يطيق العالم أن يصير عليها، بل يبرم بها، ويسخر منها، ويزدريها ويمقتها. ولكنه ينتهي به الأمر إلى التأثر بأثرها، وابتاع ناموسها. إن هذه السمة تقوم في آخر الأمر أخطاء العالم في غير هوادة، وتضمن ألا يضم إلى الشعراء الخالدين الشاعر الذي لا هم له إلا تملق الجماهير، أو أن يخال المؤرخ الشعبي بأنه تاسيتوس زمانه، أو الواعظ المحبوب بأنه

بوسويه عصره"[43].

هذه كلها أوهام وأباطيل من الخير أن نتحرر منها.

فإذا كنا إذن في حاجة إلى الأدب لتسمو به نظرتنا إلى الأمور الرفيعة، ولنكون به الأخلاق والمعايير الأدبية، فينبغي لنا أن نختار أرفع ما حواه بين صفحاته، وننبذ غيره. ومن الكتاب من يصلحون لهذا الغرض، ومنه من لا يصلحون له. وهناك طائفة منهم بين بين. وإذا كنا نتطلع إلى قراءة أرفع المثل العليا وأسمى ألوان السلوك، فعلينا أن نقرأ سفر إشعيا، لا سفر القضاة، وفرجيل لا أوفيد، وشكسبير لا مارلو، وملتن لا كنجريف، وصمويل جنسن لا استرن، وشلي لا بيرن، وجورج ميريدث لا جورج مور، وروبرت بردجز لا ألفرد إداورد هوسمان. على أننا يجب أن نختار اختيارًا ثانيًا من بين هؤلاء الأدباء الذين اصطفيناهم، فنؤثر منهم أمثال إسكلس وأفلاطون وشكسبير ودانتي – هؤلاء الذين فاقوا سائر الأوربيين بعدًا في النظر، وبلغوا أسمى ما وصلوا إليه، وكانوا خير من أبان عن عظمة الطبيعة البشرية. ومن ثم يستطيع طلابنا أن يبصروا أرفع الأشياء وأسماها، ويتعلمون الفرق بين الصالح والطالح والنفيس والحقير.

وهنا قد تسأل مستنكرًا: "ماذا تقول، أتحرم علينا قراءة كنجريف، أودن جوان، أو أ. أ. هوسمان، أو أي كاتب آخر نضع اسمه بطريقة استبدادية في فهرس لغير المطهرين؟ إننا نؤيدك كل التأييد في اختيارك

(٤٣) من أقوال ماثيو آرنلد.

لأفلاطون وشكسبير ودانتي، ولكن لماذا لا نطالع أيضًا الطرف الأدبية التي كتبها غيرهم من حملة الأقلام؟ فهم يملكون، كل في ناحيته الخاصة، ناصية البيان، وآثارهم تدل على العبقرية ويشيع فيها الجمال. بل إن البعض منهم ليعد الآن فعلًا بين الخالدين بحكم الزمان الذي لا يرد له حكم ولا ينقض له قرار".

أجل، إني لا أعترض على مطالعة تلك الآثار. ولكن علينا – ونحن نفعل ذلك – أن ندرك ما نحن قارئون، ونعرف لم نقرؤه. فقد يكون شعر ما فخمًا رائعًا، ولكنه مجدب خلو من العناصر السامية في الطبيعة والحياة البشرية. فالإجادة الأدبية والإجادة الروحية شيئان منفصلان، وقد توجد الواحدة حيث لا توجد الأخرى.

ولكن العبقرية تبهر أبصارنا في الأدب كما تبهر العظمة أبصارنا في التاريخ. وعظمة السياسي وعبقرية الشاعر حقيقتان واقعتان لهم قيمتهما الخاصة. ومن الحمق أن ننكر وجودهما وقيمتهما، ولكن من الحمق أيضًا أن ندعهما تعميان أبصارنا عن رؤية الصغائر الروحية والأدبية. فإذا لم يكن الصلاح الخلقي ونبل التفكير والعظمة الروحية مجرد كلمات جوفاء خالية من المعنى، وإذا لم يكن الأدب منقطع الصلة بالحياة، فإن الكتاب كالسياسيين يجب أن يحكم على أعمالهم من الناحيتين الروحية والواقعية، كل منهما على حدة.

وقد يتراءى لنا هذا لوضوحه من نافلة القول. ومع ذلك فإنا كثيرًا ما نهمل التمييز بين هاتين الناحيتين، ونقرأ من غير أن نحفل بما نقرأ. خذ

مثلًا كاتبين محبوبين من الجماهير خلال الخمسين عامًا الأخيرة، وهما: إدوارد فتزجرلد وا. أ. هوسمان. فقد لافت ترجمة فتزجرلد "لرباعيات عمر الخيام" إلى الإنجليزية إقبالًا كبيرًا من الجيل المنصرم، وكان الكثيرون يطالعونها بأكبر درجات الإعجاب، على حين أنهم كانوا يستنكرون أشد استنكار نظرة عمر للحياة، لو لم تكن أذهانهم قد أسكرتها نشوة كلماته الفخمة الرنانة، فغدت لا تعي معنى ما تقرأ. تأمل هذه الأبيات:

إن نحن إلا صف متحرك

من الظلال السحرية التي تبدو ثم تختفي

مع دورة المشكاة المضاءة بنور الشمس،

والتي يمسك بها في منتصف الليل رب المسرح،

وما نحن في يديه سوى قطع لا إرادة لها

يحركها كما يشاء على رقعة الليالي والأيام.

فيا من أبدعت الإنسان من جبلة ممتهنة

بل وخلقت مع الجنة الحية

والذي تغفر للإنسان الذنوب التي يسود

لها وجهه خجلًا أو تحرمه ذلك الغفران

فكم من المسيحيين القويي الإيمان قد قرؤوا هذه الأبيات وافتتنوا

بسحر بلاغتها وتناغم موسيقاها، وهم لا يحسون بما تحمل في طياتها من روح القدرية المقبضة للنفوس، والتنديد بالعقيدة الإلهية!

وقد حل أ. أ. هوسمان في هذا الجيل مكان فتزجرلد. فهو يبرز في أسلوبه

الكرامة وضبط النفس والمشاعر التي يشعر بها الكاتب الفكتوري وأكبر الظن أن بعض قراء هوسمان لا يدركون معانيه، وإلا لما رأينا مجموعة قصائده بين الكتب التي قدمت في إحدى الحفلات المدرسية لتوزيع الجوائز. وأكبر الظن أيضًا أن عددًا كبيرًا من قرائه لا يدركون حق الإدراك المعاني التي تنطوي عليها نظرته للحياة. فقد ملكت عليهم ألبابهم روعة شعره فغفلوا عن تفهم قوله. ولكن هذا الحكم لا ينطلق على جميع قرائه، كما يرى في هذه الفقرة التي كتبها عنه محاضر إنجليزي في اليابان، قال:

"كنت أظن أ. أ. هوسمان شاعرًا إنجليزيًا صالحًا لأن يقرأ طلبتي منظوماته. فإن عبارته واضحة كل الوضوح، ومؤلفاته تنزع إلى أن تكون مقبضة بعض الشيء. ولذا ظننت أن الطلبة سيحلونه محلًا حسنًا وكنت أنا أيضًا أهيم بقصائده حبًا، ولذا ظننت أني أستطيع أن أنقل إليهم معانيه ... ولكني أعتقد الآن أن هوسمان كانت تنتابه صدمة لو أنه عرف رأي هؤلاء الطلاب اليابانيين فيه. ولعل هوسمان كان يخجل من نفسه، لو أنه قرأ تلك المقالات التي كتبوها عنه. فإنه في الواقع يقول حرفيا ما اعتقدوا هم أنه يفعله، حينما يأخذ المرء في تأمل عباراته ... وهاك ما

كتبه أحدهم منقولًا نقلًا يكاد يكون حرفيًا، وهو بعينه ما رآه الكثيرون فيه. قال هذا الطالب: أظن أن هوسمان على حق. فإننا لن نفيد أحدًا باستشهادنا في سبيل الوطن. ولكننا مع ذلك سوف نكون موضع الإعجاب والفخار حينما نفتديه بأرواحنا. وكلنا يود أن يكون موضع الإعجاب. وأيًا كان الأمر فالموت لنا خير من الحياة"[44].

ولا ريب في أن هؤلاء الطلاب اليابانيين البسطاء الطوية كانوا أكثر جهلًا بهوسمان من مدرسهم، ولكنهم مع ذلك كانوا أكثر منه فهمًا له، وينبغي أن نحاكيهم في ذلك.

وقد تساعد هذه القصة أيضًا على تذكيرنا بأن في الإمكان تسميم عقولنا بأشياء أخرى غير جرعة مفرطة من المسائل الجنسية. صحيح أن الأدب الإنجليزي أقل حفلًا "بالجنس" من أدب بعض البلدان الأخرى. فإن التقاليد الإنجليزية التي تشيع فيها روح التزمت، وما قد يتسم به العقل الإنجليزي من اتزان وسلامة تفكير طبيعيين – إن هذه العوامل قد أنقذتنا إلى وقت قريب من أن نفقد روح التناسب في تصرفاتنا، ومن أن نجعل جانبًا من الحياة فينا يبدو في مظهر أعظم من المظهر الذي هو جدير به. وأكثر من ذلك أنها أنقذتنا من الخلط بين الشهوة والمحبة.

ولكن الجنس "مهما تكن مكانته وأهميته، ليس أهم ما يشغل الإنسان في الحياة"[45]. وفي وسع الأدب أن يكون ضارًا ضررًا وبيلًا من

---

(٤٤) مجلة Listener الإنجليزية عدد أول يناير سنة 1942.

(٤٥) Sampson: Concise Cambridge History of English Literature. صفحة 04

غير أن يكون مفسدًا بذيئًا. فإن روح الاستهتار الذي تنطوي عليه قصيدة دن جوان مسفل مؤذ، لا يقل في هذا عما تحويه هذه القصيدة من فساد. ولم تكن مبادئ الشاعر برنز الخلقية بأفضل كثيرًا من مبادئ بيرن، ولكن سماحة نفسه وصلاحه هما في ذاتهما تربية نفسية حرة، في حين أن كثيرًا من الكتاب الذين يوافق أشد الرقباء صرامة وتدقيقًا على ما يؤلفون، يستطيعون أن يفسدوا العقل بموقفهم إزاء الحياة.

وإن نفس المعضلة – معضلة اختيار المرء لرفاقة – ليجب أن تواجه في الأدب الذي نقرؤه، كما تواجه في الحياة. فكلتاهما تنطوي على ما تنطوي عليه الأخرى، وكلتاهما تؤدي حتمًا إلى النتيجة نفسها. سائل نفسك "هل تتسامر مع خادمك أو صبي إسطبلك إذا كنت تستطيع أن تتحدث إلى الملوك والملكات؟"

لا شك في أن لرفقة صبية الإسطبلات ألوانًا من الجاذبية. ذلك أن لهم دائرتهم الخاصة من المعرفة ونطاقهم من الاختبارات، بل وقد تكون رفقتهم أكثر متعة ولذة وأقل كلفة وارتباكًا من صحبة الملوك. كذلك الحال في الأدب فقد يكون شاعر ما عبقريًا أو فنانًا أو ضليعًا في اللغة أو الموسيقى، ولكنه في الوقت عينه قد لا يكون ذا قيمة بوصفه رجلًا، أو قد يكون الجو الذي يعيش فيه جوًا سامًا موبوءًا. وقد نطالع آثاره لصفاته الأخرى. فهو وإن يكن ضئيل القدر إذا نظرت إلى ما فيه من رجولة، قد يكون أميرًا للبيان من حيث هو كاتب. ولكن ينبغي لنا أن ندرك متى يكون المرء تافه الشأن، ومتى يكون عظيمًا.

ولست أقول هنا إنه بجب أن تمتنع عن قراءة الكتاب المحدثين أو الأقدمين الذين يقترن نبوغهم بنظرة للحياة لا نوافق عليها، ولست أقول أيضًا إنه يجب علينا أن نقرأ أصغر الشعراء لمجرد أن سجاياهم الخلقية كريمة، ذلك أن السمو الروحي لا يحول الشعر السقيم إلى شعر جيد، بل كل الذي أقصده أن أحض على وجوب التفرقة بين الفن والمبادئ والخلقية، وبين الشاعر العظيم والرجل العظيم، وأن نعرف ونحن نقرأ الأدب ما يحفزنا لقراءته، فهل هو بلاغة عبارته، أو روعة موسيقاه، أو سمو أفكاره؟ وهل الذي يغرينا بمطالعته هو فتنة الأسلوب، أو ما فيه من نظرة رفيعة للحياة؟ وهل نتعشق الجمال، لأنه جمال لا أكثر، أو لأنه جمال تتكشف في صوره أروع درجات الفكر والعمل الإنساني؟ ففي وسعنا في الأدب أن نعجب بالقطعة الأدبية، كما نستطيع أن نستهجنها، شأنه في هذا شأن غيره من الأشياء. والإعجاب والسخط ضروريان إذا كنا نروم أن تكون لنا مقاييس في الحياة مثل ما لنا في الفن.

والآن لألخص ما قلته آنفًا. لقد بدأت بالقول بأننا إذا كنا نروم عالمًا جديدًا، فنحن في حاجة إلى أناس يشيدونه ويعيشون فيه، وإنه ينبغي لنا ألا نترك أمر تربيتهم للمصادفات. فقد كان الناس في الماضي يقبلون المثل العليا المسيحية، حتى وإن لم يحيوا حياة مسيحية حقة. وكان عقل الطفل المولود في القرن التاسع عشر تكونه بطريقة لا واعية البيئة والمعتقدات التي تحيط به. أما اليوم فليس ثمة مثل هذا المؤثر المربي المحدد، ولذا يجب أن نبحث عن مؤثر آخر. ومن رأيي أن في

وسع التربية أن تساعد على إدراك هذا الغرض، إذا كشفت للتلاميذ عن أسمى ما في الحياة والخلق كما يظهران في التاريخ والأدب. وكل إنجليزي جدير بأن يظفر بما كان يتطلبه أفلاطون في تنشئة طبقة الإغريق الحاكمة، قال أفلاطون:

"يجب ألا نسمح للقائمين بالأمر فينا أو يتربوا بين أوساط تسودها النقائص الخلقية. فيستقر الفساد في نفوسهم وهم لا يشعرون، كما يتراكم السم في جسم متعفن فاسد يطعم كل يوم من الأشواك السامة، بل أحرى بنا أن نقتفي أثر مهرة الفنانين الذين ترشدهم سابقتهم إلى كل ما هو فاتن جذاب. وبذلك يستطيع فتياننا، وهم يعيشون في محيط سليم، أن ينهلوا عذب المياه من كل مورد صالح، وأن يهب عليهم النسيم العليل حاملًا معه من كل فج الصحة والعافية، وأن تتأثر نفوسهم بالأعمال النبيلة التي تقع عليها أبصارهم وتصل إلى مسامعهم منذ الطفولة. فتجذبهم دون أن يحسوا إلى تذوق جمال العقل والتآلف به وطبع الخلق بطابعه[46].

(٤٦) أفلاطون "كتاب الجمهورية".

الفصل الرابع

من البيئة إلى العقل

إن حاجتنا الجوهرية – وهي أيضًا واجب رئيسي من واجبات التربية في هذه الأيام – تقتضينا أن نقف الموقف الصحيح إزاء الحياة، وأن نجعل التربية وسيلة لأن تقدم لنا ما يعوز عصرنا الحديث من قيم أدبية واضحة ومعايير خلقية محددة. ويجب أن نفعل ذلك في سن الطفولة باتخاذ موقف غريزي إزاء الحياة، لا فلسفة لها – موقف يقوم على وجود الإنسان في صحبة أسمى الأشياء، وبهذا تتشبع نفسه بسماتها، ويمتلئ قلبه بحبها، ويمقت بالسليقة ما يخالفها. ولعل هذا هو أقصى ما نستطيع فعله في السنين الباكرة من العمر. ولقد أدرك أفلاطون ذلك من أمد طويل، فقال:

"أما من حيث الحكمة والإيمان القويم الراسخ فعلى المرء أن يعد نفسه مجدود الحظ إذا اكتسبهما بتقدم العمر. فإن الظفر بهما، هما وجميع النعم التي تصحبهما، ليعدل بلوغ الإنسان نضوجه الكامل. ولكني أقصد بالتربية الصلاح في الشكل الذي يكتسبه المرء أولًا في سنى طفولته. فإذا كونت في النفس مشاعر اللذة والألم والمحبة والكراهية على أسس سليمة قبل بلوغ سن الرشد، وإذا كانت هذه المشاعر توائم العقل حينما يبلغ المرء هذه السن نتيجة للتربية الباكرة

الطيبة التي تعمل على غرس العادات القويمة، فهذا التواؤم في مجموعه هو الفضيلة. ولكن إذا أنعمت النظر في عنصر من عناصره، وهو الموقف المهذب السليم إزاء المسرات والآلام الذي يدفع المرء من المهد إلى اللحد أن يمقت ما ينبغي مقته، وأن يستطيب ما تجب استطابته – إنك إذا عزلت هذا العنصر وسميته بالتربية، فإنك تكون قد سميته باسمه الصحيح"[47].

فثمة فلسفة محددة تجيء متأخرة (ويظن أفلاطون أنها تجيء في سن الكهولة). نعم إن الصلاح ينبغي أن يغرس في شكل غريزي غير قائم على طرق عقلية، بل بوصفه عادة بالإحساس باللذة أو الألم حسب مقتضيات الذوق السليم، فيكره الأطفال ما ينبغي أن يكره، ويحبون ما يجب أن يحب. وهذا الإحساس السليم يجيء بالتدريب الباكر في غرس العادات الصالحة. وهذا التدريب هو لباب التربية الأولى وجوهرها؛ حتى أن أفلاطون يحتفظ بكلمة التربية لهذا اللون من المرانة دون غيره.

ولكن الناس كلما كبروا وتعلموا استخدام عقولهم، أمكنهم أن يدركوا الأسس التي قامت عليها هذه العادات، وتكونت لهم فلسفة عقلية تبرر هذه العادات وتفسرها وتدعمها. ومن أهم الأشياء أن تنمو هذه الفلسفة العقلية. ذلك أنه بغير العادات الصالحة لا يستطيع المرء أن يكون لنفسه فلسفة ما، أو أنه يكون له فلسفة خاطئة. ومع هذا فإن خير العادات تصبح واهية غير مكينة ما لم تستند على فلسفة ما.

---

(٤٧) أفلاطون "كتاب القوانين".

وبيئة المرء أمر عابر غير مستقر، ووجهات النظر تتغير وتتبدل، والعادات قد تفقد مكانتها وسيطرتها، وليس الواحدة منها قوة اليقين العقلي إزاء شؤون الحياة. ولقد قال أفلاطون: "إن الآراء السديدة شيء جميل ونتائجها محمودة طوال استقرارها في النفوس.غير أنها لا تستقر فيها طويلًا، بل تنطلق في النفس البشرية، ولهذا فقيمتها تافهة ما لم يربطها المرء برباط العلة والسبب"[48].

ومعنى هذا أن الرأي الذي يقوم على مجرد العادة واهي الأساس ضعيفة. لهذا يقتضي أن يعمق ويغور في صخرة العقل الثابتة الأركان. إن رؤى الصلاح في التاريخ والأدب تغذي عنصر الصلاح في النفس، ولكن المثل العليا التي يحويها هذان العلمان لا توجد شكل منتظم حتى في خير حالاتها. ومع أن هذه المثل تنطوي على نظرة للحياة، فإنها لا تحدد هذه النظرة أو نبينها. والتربية التي تحصر في هذه المثل "تضع الثقافة في مكان الدين، وتترك الدين تحطمه فوضى المشاعر والأحاسيس"[49].

ولهذا كان أقل ما يقدم للتلميذ بعد مضى عدة سنين من النحافة بالمدرسة هو فلسفة عقلية للحياة.

ولكن أي لون من ألوان الفلسفة يجب أن يقدم إليه؟

لعل ناقدًا كان قد تساءل عن المبدأ الذي انتقينا بمقتضاه بعض العظماء والمؤلفين الذين اخترناهم في الفصل الماضي نماذج للسمو في

---

(٤٨) أفلاطون "مذكرات".

(٤٩) ت. س. إليوت "Selected Essays" صفحة 384.

المثل العليا والخلق الإنساني، وتساءل لماذا آثرنا سقراط والقديس برنارد والسر توماس مور وشافتسيري ولنكلن ومزريك على فردرك الأكبر ونابليون وبسمرك؟ ولماذا اخترنا إسكلس وأفلاطون ودانتي وشكسبير وشلي ووردزورث وروبرت بردجز على فيلون ومارلو وكنجريف واسترن وبيرن وهينه وستندال وهوسمان؟

وجاوبنا عن ذلك أننا لم نؤثرهم لأنهم عظماء فحسب، وإلا لوقع اختيارنا في بعض الحالات على الأقل على آخرين، ولكنا آثرناهم لأنهم يمثلون المرتبة الأولى من سمو المثل العليا والسلوك. فما هو المبدأ العام الذي استرشدنا به في هذا الاختيار من هذه الناحية؟

في طوقي أن أجيب عن هذا السؤال بأن هذا الاختيار قام على مبدأ التمييز بين الثمين والغث، والطيب والخبيث؛ وأن جميع العصور والأجيال تعتبر معظم هؤلاء الرجال فطاحل عباقرة في فن المعيشة. فقد خلدت أسماؤهم رغم تعاقب الأزمان الطويلة، وتألقت آثارهم في أفلاك السجلات البشرية. ولقد ذهبت واندثرت العلوم والسياسة والنظم التجارية والصناعية والحياة الاجتماعية التي سادت عصر إسكلس وأفلاطون ودانتي وشكسبير، وباتت خبرًا من الأخبار ليس له سوى قيمته التاريخية التليدة.

ولكن كتابات هؤلاء العباقرة وأقوالهم عمرت إلى يومنا هذا؛ وهي لا تزال غضة حية كما كانت عليه يوم كتبت. ذلك بأنها تشبع حاجة باقية الدوام، لا في العصر الذي ابتدعت فيه وحده، بل في جميع العصور

والأزمنة. وقد ظفرت بسر الخلود في عالم مليء بالتغيرات ترفرف عليه بنود الموت. إن حكم العالم قاسٍ لا يرد، وليس من المحتمل أن يتبدل حكمه على أفلاطون ودانتي وشكسبير، بل وحتى على شلي ووردزورث.

فهل هناك عنصر مشترك بين هؤلاء الكتاب، وهل هناك فلسفة مشتركة ترى خلال كتاباتهم؟

إن أول إجابة تندفع للتو على اللسان هي الإجابة بالنفي. فهم يختلفون جدًا اختلاف كل منهم عن الآخر، وهم ينحدرون من أجناس وعصور وحضارات متغايرة، وأكثرهم ليسوا مفكرين مرتبين أو فلاسفة بالمعنى الشائع لهذه الكلمة. ومع ذلك فمهما تكن الاختلافات التي تظهر بينهم فإنهم ينتمون إلى أسرة واحدة، وهم يؤلفون وحدة واحدة، وهم مطبوعون بطابع قوي واحد ليس في وسع أحد أن يخلطه بحضارات العالم العظمى الأخرى كالحضارة الهندية أو الصينية مثلًا.

فإذا ما سألنا ما الذي طبع حضارتنا بسماتها الخاصة، أجبنا: هي اليونان وروما وفلسطين. إن حضارتنا من ناحيتيها الروحية والفكرية ولدت في بلاد الإغريق، ثم اقتبست روما الفكر الإغريقي وطبقته على حياة إمبراطوريتها العظمى ونظمها. وأضافت المسيحية إليها قوى جديدة عدلت من مظاهر التراث الإغريقي – الروماني وأئمته. ومع أننا لسنا بإغريق أو رومان أو يهود، فإن الهواء الذي نستنشقه مشبع بالمؤثرات التي جاءت من بلاد الإغريق وروما وفلسطين. ومهما يكن مبلغ جهلنا بهذه المؤثرات فإنها تصوغنا في قالبها الخاص، ومهما يكن مبلغ تنصلنا

منها فإننا مدموغون بطابعها.

وقد لا يدري امرؤ شيئًا ما عن الفكر والأدب الإغريقي، وقد يكون ملحدًا أو لا أدريا، ومع ذلك فإن بلاد الإغريق وروما والمسيحية هي التي أنجبت الحضارة الغربية، وأشاعت فيها أفكارها وأدبها ونظمها ومبادئها الخلقية. وهي تؤثر في الأوربيين في كل لحظة من لحظات حياتهم. ذلك لأنها بمثابة الأكسجين في جوهم، فإذا اختفت منها أصبحت جسمًا بلا روح. إن من خصائص ضعف تربيتنا أن معظم الناس لا يدرون شيئًا عن بلاد الإغريق، وأن أعدادًا متزايدة منهم لا يعرفون سوى النزر اليسير عن اليهودية أو المسيحية.

إن عبقرية الحضارة الغربية يمكن تلخيصها تلخيصًا كاملًا موجزًا في هذه الكلمات:[50]

أنعم الفكر في البذرة التي نشأت منها،

لقد خلقت لا لتحيى حياة السائمة في الحقول،

بل لننهج مسالك الفضيلة،

وتسعى وراء المعرفة دون وجل.

فباسم هذا المثل الأعلى المزدوج يهيب أوليس في منظومة دانتي برجاله أن يخاطروا باقتحام المحيط الأطلنطي المجهول، وهو المثل

---

(50) من منظومة Inferno (وهي جزء من كتاب "الكوميديا الإلهية" لدانتي) الفصل السادس والعشرون صفحة 118 من ترجمة Laurence Binyon.

الأعلى الذي أوحى إلى الأسقف فوكس بتأسيس كلية كوربس كرستي بجامعة أكسفورد سنة 1516، والذي يظهر في ديباجة القوانين التي وضعها هذا الحبر لتكون هدفًا يجب أن يرمي إليه التعليم العالي، قال الأسقف في هذه الديباجة:

"إننا لا نملك مدينة أرضية، ولكننا نسعى إلى أخرى سماوية نأمل أن نبلغها بسهولة أعظم وسرعة أكبر إذا كنا في الوقت الذي نجتاز فيه مراحل هذه الحياة نقيم سلمًا يمكننا من ارتقاء درجاته في يسر أعظم. فنطلق اسم الفضيلة على الجانب الأيمن لهذا السلم، واسم المعرفة على جانبه الأيسر".

إن الكلمتين الإغريقيتين "الفضيلة والمعرفة" تكشفان عن أصلهما فقد ألهمتا حياة البلاد الإغريقية وفكرها. ثم انتقلتا منها إلى لغات أوربا، وأمدتا حضارتنا بالمثل الأعلى المزدوج – ولكنه المثل الأعلى الذي لا يتجزأ – للفضيلة والمعرفة.

لقد فسرت الكلمة "فضيلة" تفسيرات كثيرة تختلف باختلاف العصور، ولكننا نرى فيها مهد الأفكار التي تقوم عليها حضارتنا في الفضائل الأساسية الكبرى التي نادى بها أفلاطون – فضائل الحكمة والشجاعة والاعتدال والإنصاف، وفي قائمة أرسطو الأطول منها، والتي أضاف فيها إلى القائمة الأولى فضائل الذكاء وعمق النظر الخلقي، والسماحة، والكرم، والمقاصد السامية، والمطامع القويمة، والطباع الكريمة، والصداقة، والحق، والاستنكار العادل للرذيلة، والتواضع.

ثم جاءت المسيحية فحورت فيها وأضافت إليها في مواعظ مؤسسها وفي أجزاء أخرى من "العهد الجديد". ولكن أعظم من هذا كله حياة المسيح نفسها، فإنها حورت في هذا الثبت وأضافت إليه، ولكنها لم تحل محل هذه الصورة للصلاح الإنساني – هذا المثل الأعلى المؤلف من عديد الألوان المتآلفة المتناسقة التي ألهمت الحضارة الغربية، وشاعت خلال مبادئها، ومنحتها وحدة في الاتجاه وسط ما ظهرت فيه من ضروب الاختلافات.

ولهذا كان علينا إذا أردنا أن نكون عقول الناشئة النامية وأخلاقها أن نختار في تربيتها الكتاب وعظماء الرجال الذين يشيع خلال مؤلفاتهم وسيرهم هذا المثل الأعلى، فيبدو فيها في أنقى صوره وأروعها، ولا تختار مؤلفات وسير أولئك الذين يلوح فيها ذلك المثل مشوهًا زائفًا، أو الذين يعصون نواهيه أو يصدفون عنه. فنختار لنكلن ومزريك لا نابليون وبسمارك وهتلر، ونختار أفلاطون ودانتي وشكسبير وشلي ووردزورث لا مارلو واسترن وبيرن وهاينه. ففي حياة أولئك العظماء تنبع جداول الحياة، وفيها تجري مجاريها إلى البحر، وفي مياهها الهادئة يجب أن تنزل الشبيبة قواربها لتشق طريقها في الحياة، لا أن تنزل في الجداول الجانبية الآسنة.

لقد أجبت ضمنًا عن السؤال الذي وجهته آنفًا – وأعنى به إلى أي لون من ألوان الفلسفة يجب أن تقودنا التربية حينما ننتقل من البيئة إلى نظرة متبصرة للحياة، وحينما تتبلور المؤثرات والصور في يقين متزن –

أقول إن هذه الفلسفة ينبغي أن تكون الفلسفة التي ترتكز عليها هذه البيئة وتلك المؤثرات، فإذا كان الفكر الإغريقي والمسيحية هما اللذان خلقا روح الحضارة الغربية وكونا عقلها، وباتا بمثابة العناصر الفعالة في غذائها، فهذه الفلسفات إذن هي التي يجب أن ننقب عنها. وعلى كل امرئ أن يأخذ لنفسه فكرة عنها قبل أن يكمل تعليمه وتربيته.

وكثير من الناس لا يدركون قط الصلة التي تربط بين الفكر الإغريقي والمسيحية، بل إن البعض يرى أنهما متعارضان متباينان. ولكن الاثنين مرتبطان في التاريخ وفي الفكر المسيحي برباط لا تنفصم عراه. فقد بقيت المسيحية قائمة بعد انهيار العالم القديم، وأنقذت النظم الرومانية والفكر الإغريقي من الفناء، وكيفتهما ليلائما الأحوال الجديدة، وأدمجتهما في الصرح الجديد الذي شيدته للحضارة الغربية. فالغرب مدين لبلاد الإغريق بالآراء والنتائج التي وصل إليها العقل الإنساني عن الله وعن مبادئ السلوك دون إيحاء سماوي، الأمر الذي ندعوه بالدين الطبيعي والمبادئ الخلقية الطبيعية. فهل ثمة تعبير عن تلك المبادئ أسمى أو أكثر إيجازًا من كلمات أفلاطون حين يقول:

"إن الصلاح هو الأساس الذي تقوم عليه سلامة النفس البشرية وجمالها وهناؤها، والإثم هو الذي يفضي بها إلى السقم والضعف والتشويه[51].

(٥١) أفلاطون "كتاب الجمهورية".

ولهذا ينبغي أن تدخل معرفة هذه الأمور في كل مشروع للتعليم العالي حتى يتسنى للناس أن ينخرطوا في سلك الحياة، وهم يحملون فلسفة متعلقة لها، لا أن يكونوا فقط مجرد عادات قويمة.

وقد يعجب البعض لماذا أقترح أن تكون خير ديباجة نقدم بها الدين والخلق الطبيعي عن طريق دراسة الفكر الإغريقي، وأوجب على كل امرئ متعلم أن يكون ملمًا به. فأقول إن بعض الجواب يظهر في كلمات فاه بها ت. هـ. جرين، فهو يقول بأن من سقراط وأتباعه.

"جاء المشروع المترابط الجوانب للفضائل والواجبات التي لا يزال ضمير العالم المسيحي المثقف يتحرك في نطاقها، حينما يفكر هذا الضمير تفكيرًا منزهًا بعيدًا عن الهوى فيما يجب عليه القيام به ... وهذا المشروع الذي يعرفنا بألوان الفضائل والواجبات في تضاربها وفي اتحادها لازلنا نحتفظ به في معالمه الرئيسية كما تركه الفلاسفة الإغريق لنا ... فقد رسموا بشكل نهائي صورة لمبادئ أخلاقية حرة نقية، وقالوا إن هذه المبادئ تقوم على ما تجرؤ بأن ندعوه الاهتمام غير المغرض بالصلاح والخير، وصوروا الفضائل المتعددة على أنها تطبيقات متعددة لهذا الاهتمام بالعلاقات الرئيسية للحياة الاجتماعية. وعبروا عن الصلاح نفسه بأنه هو الذي يحقق على أكمل وجه المقدرات الإنسانية المستخدمة في بلوغ الصلاح، لا أنه شيء خارجي عنها ... وحينما نشرع في سؤال أنفسنا: ما هي الأشكال الجوهرية التي يجب أن تبدو فيها الرغبة في الصلاح الحقيقي (وهو إرادتنا أن نكون صالحين) فإننا

نتبع في إجابتنا معالم التقسيم الذي وضعه الإغريق للفضائل، ونعنى به الإرادة التي تدفعنا إلى معرفة ما هو حق، وفعل ما هو كريم، وتحمل الألم، والصبر على المخاوف، ومقاومة المغريات أي أن نكون شجعانًا معتدلين ضابطين لعواطفنا، وأن نتجمل بهذه الفضائل، إن لم يكن في سبيل خدمة الدولة حسب تعبير الإغريق، ففي سبيل مجتمع إنساني من نوع ما، فأخذ لأنفسنا تلك الأشياء التي تميل إلى تبادلها معهم، كما نعطيها غيرنا، ونقوم بما يجب علينا أن نقوم به، لا ما تستطيب نفوسنا القيام به[52].

ولم يكتف الإغريق باستحداث نظرية الأخلاق الطبيعية، بل إنهم يمتازون من غيرهم بكيفية عرضهم إياها. فقد أخرجوا في كتاب أفلاطون "الجمهورية"، وكتاب أرسطو "علم الأخلاق" مؤلفين في المبادئ الخلقية يختلفان عن سائر ما كتب في تلك المبادئ في أن مؤلفيهما عبقريان ألمعيان. أضف إلى ذلك أن هذين الكتابين كتبا بعبارة بسيطة تنفذ إلى صميم الموضوع ولا نراها إلا في مؤلفات الرواد، ويتعذر على من يأتي بعدهما أن ينتهجها. قال نيتشه: "إن الإغريق بسطاء بساطة العبقرية نفسها، وذلك هو السبب الذي جعلهم معلمين خالدين أبد الدهر".

إن المرء لا يبدأ بدراسة جغرافية مقاطعة من المقاطعات على خريطة مكبرة، بل يجب أن يبدأ دراستها على خريطة ذات مقاس صغير تبين المعالم الرئيسية بصورة بارزة واضحة، وتهمل التفاصيل المسببة للارتباك

---

(٥٢) Prolegomena to Ethics صفحة 249.

والحيرة. كذلك كان من الحمق أن نبدأ دراسة الأخلاق أو السياسة في مؤلفات كبيرة أو في مؤلفات صغيرة رديئة التصميم والوضع. إن أسوأ المؤلفات للطالب المبادئ بدراسة موضوع ما هي تلك التي تعرض ذلك الموضوع في أكبر درجة من التوسع والاستفاضة. وإذا كان الطالب فطنًا فسوف يختار كتابًا يثبت في ذهنه النقط الجوهرية والقضايا الرئيسية، قبل أن يشرع في دراسة التفاصيل المعقدة والدقائق العسيرة. ولما كانت كتب "الجمهورية" و"علم الأخلاق" و"علم السياسة" مؤلفات سهلة الفهم على المبتدئ، فقد كانت مقدمات للمسائل الأدبية والسياسية لا مثيل لها في جزيل الفائدة.

ولو أنني سئلت ما هي المعارف الخاصة بالفكر الإغريقي التي يجمل تلقينها في الفرق المدرسية المتقدمة، لاقترحت أن يبدأ التلميذ على الأقل بدراسة مؤلفات أرسطاليس إن أمكن، ولكن يجب بكل تأكيد أن يشرع في دراسة مؤلفات سقراط وأفلاطون والرواقيين، وأن نعرض عليه فكرة "الفضيلة" "**arête**" التي تجري كخيط ذهبي خلال عيون الفكر الإغريقي.

ليس ثمة مرادف بالإنجليزية يؤدي بالضبط معنى كلمة "**arête**"، ولو أننا نرى أن الكثير مما تحويه هذه الكلمة من المعاني يسري في الحياة الإنجليزية. ولعل كلمة "الفضيلة" في معناها القديم، لا في معناها العصري، تقربها إلى أفهامنا، أو عبارة "الإجادة والامتياز" ولكن من غير أن يتضمنا بالضرورة معنى أدبيًا. فقد كان لكل ما يقوله الإغريق فائدة

ووظيفـة وفضـيلة يمكـن تأديتهـا. خـذ مـثلًا أشـياء متباينـة كمديـة وعـين وطبيب، فلكل من أولئك منفعة، ولكل منها "فضيلة". فمنفعة المدية أن تقطع، ومنفعة العين أن ترى، ومنفعة الطبيب أن يقينا غائلة المرض أو أن يعيـد إلينـا صـحتنا. "وفضـيلة" كـل منهـا تقـوم حينمـا يكمـل نفعـه ويقـوم بوظيفته. فإذا أدت وظائفها المطلوبة منها، قلنا عنها إنها صالحة، وإذا أخفقت قلنا إنها رديئة، بوصفها ماديات وأعين وأطباء، ومن ثم كان واجب كل منها أن يقوم بوظيفته، وبذلك يحقق "فضيلته". وهي حجة يصعب علينا أن نشاهد فيها عيبًا.

وكان الإغريق يعتقدون أن ما يصدق على المدى والأعين، يصدق أيضًا على الناس. فللرجال أيضًا وظائفهم ومنافعهم التي ينبغي لهم أن يؤدوها أو يحققوها، وفضائلهم التي يستطيعون أن يتجملوا بها. ونحن نصفهم بالصلاح طبقًا للمدى الذي يحققون به تلك الأمور.

صحيح أن إدراك وظيفة العين أو المدية "وفضيلتها" أيسر من رؤية وظيفة الرجل وفضائله. ذلك أن للإنسان وظائف كثيرة، ولذلك كان عليه أن يسعى للتجمل بفضائل كثيرة أيضًا. فالإنسان عضو في أسرة، بوصفه ابنًا أو ابنة، زوجًا أو زوجة، أبًا أو أمًا. وهو أيضًا مواطن أو عضو في دولة، وهو يحترف مهنة ما. وهو في كل دور من هذه الأدوار يقوم بوظيفة معينة. وهو قادر في كل وظيفة من هذه الوظائف المتغايرة على أن يتحلى بفضيلة خاصة، هي إنجازه بطريقة محمودة كل عمل يكلف به، كأن يكون ابنًا بارًا أو ابنة بارة، ومواطنًا صالحًا، وعاملًا مجيدًا لمهنته،

سواء كانت هذه المهنة رياسة الوزارة أو الخدمة في دكان. فالإنسان والمدية والعين سواء في أنه يحكم عليها في كل وظيفة من وظائفها بمبلغ إجادتها للعمل الذي يطلب إليها.

ولكن هذا ليس بالأمر كله، فالإنسان أعظم من أن يكون مجرد مواطن أو أب أو ابن أو عامل ذي مهنة معينة، فهو أيضًا مخلوق بشري، وهو بهذه الصفة قادر على التحلي بفضيلة خاصة. فهو بوصفه مخلوقًا بشريًا له جسم وعقل وخلق، فواجبه أن ينتفع أقصى انتفاع بكل من هذه الأشياء الثلاثة، وأن يبذل أقصى جهده حتى يرفعها إلى أسمى درجة من الإجادة، وأن يستخدمها استخدامًا سليمًا وفي أوفى حد ممكن، أو بعبارة أخرى إن علبه أن يسعى في هذا كله إلى كتساب الفضيلة.

هذا هو الطريق الذي انتهجه الإغريق في سلوك تيه الحياة. فقد كانوا يرون أن واجب المرء أن يهدف إلى أسمى المقاصد، وأن يبذل لبلوغ هدفه كل ما في طاقته، وأن ينتفع أقصى انتفاع بما تقدمه له الحياة من فرص. فكانوا يعجبون بكل لون من ألوان الفضيلة والإجادة، ويسعون وراء بلوغهما، ويجتهدون في خلق مجتمع يمكن أن تتوافر لهم فيه. ويوضح هذا المثل الأعلى وهذا المقصد الأسمى بعض التوضيح كيف تمكنوا من أن يبلغوا في نواح كثيرة من نواحي الحياة درجة من الإجادة والإتقان لا تزال نموذجًا ومصدرًا للإلهام بعد أن عفا الزمان على حضارتهم من أمد بعيد.

قد تكون هناك أهداف أفضل وأسمى من هذا الهدف، ولكن هدفهم هذا ليس بالمقصد الضئيل الشأن، وهو مقصد بسيط مفهوم عملي مرضٍ للنفس. فهو يضع المال في موضعه الصحيح، وهو قبس لا يخبو ضوءه في ساعات الشك وأزمنة النصب والتلكؤ والتشاؤم، وهو فلسفة تتفق والمسيحية، غير أنه يختلف عنها حينما يعتقد أفلاطون وأرسطاليس – ولهما ما يبرر اعتقادهما – بأن العقل أنبل شيء في الإنسان. وعلى ذلك فالحياة السامية هي الحياة التي تستهدي بهدى العقل كما عاشها الشعراء والفنانون والفلاسفة والعلماء. فإن للرسول بولس صورة للفضيلة العليا تختلف عما كان يراه الإغريق. وقد بسط فكرته عن الفضيلة والإجادة البشرية في الفصل الثالث عشر من الرسالة الأولى إلى أهل كورنثوس.

إن المثل الأعلى الإغريقي قد يبدو للعقول الإنجليزية غامضًا منهمًا، غير أنه في جميع الشعوب هو القوة المحركة للفنان المبدع الذي يسعى وراء الكمال من أجل الكمال ذاته، سواء كان ذلك في ميدان اللغة أو التصوير أو النقش أو الموسيقى، كما أن الكثيرين من الناس البعيدين عن الفن تحفزهم نفوس إلى أن يصلوا في نطاق أعمالهم الخاصة إلى أبعد درجة من الإتقان والإجادة يستطيعون بلوغها. ففي هذا الأمر يرى شيء كامن في قلب كل إنسان، وهو الرغبة المتوهجة في عمل الصالح الحسن، لمجرد أنه صالح حسن[53].

(٥٣) إذا شئت بسطًا مستفيضًا وافيًا لموضوع "الفضيلة" عند الإغريق، فاقرأ كتاب Greek Ideals and Modern Life بقلم سير رتشارد لفنجستون، صفحة 69.

إن المثل الأعلى "للفضيلة" فلسفة أدبية في ذاتها. وهذه الصورة من صور الإجادة والامتياز، بوصفهما شيئًا حسنًا ينبغي أن يسعى المرء وراءه في كل نواحي الحياة وضروب العمل – إن هذه الصورة خير ما يقوم فكرتنا الضيقة الأفق عن الفضيلة.

وعلاوة على هذه الصورة يجب على كل رجل مثقف أن يظفر بشيء من المعرفة عن بعض رجال الفكر الإغريقي. وسقراط وأفلاطون وأرسطو وأبقطيطوس ومارك أورليوس من الرواقيين، أهم هؤلاء المفكرين وأقربهم إلى غرضنا، من وجهة حياتهم نفسها، ومن وجهة تأثيرهم في العالم. فينبغي أن تعطى فكرة ما عن هؤلاء العباقرة لكل طالب بعد السابعة عشرة في صورة يستطيع أن يتفهمها، فيقدم له سقراط على أنه نموذج للحياة، وحافز للتفكير وضابط للذهن، وأفلاطون لا لأنه أحد أقطاب العالم من المفكرين الدينيين فحسب، بل لأنه أيضًا سار في الطريق المباشر الذي يؤدي إلى المسيحية. "والحق أن كل مسألة يتناولها أفلاطون بالبحث لا تزال حية نابضة إلى اليوم"[54].

ولكن مؤلفات أرسطو أعسر من هذا على الفهم. ولقد كان تأثيره في الفكر البشري هائلًا، وإن كان يختلف عما كان لأفلاطون من تأثير. فهو يسلك في استقصائه لموضوع ما، سواء في المبادئ الخلقية أو في السياسة أو في التاريخ الطبيعي، طريقة علمية استقرائية. غير أن أسلوبه

---

(٥٤) Whitehead: Adventures of Ideas صفحة 15، فإنه ليس ثمة كتاب في الحضارة الغربية أحفز منه للتفكير وأغزر منه في المعارف.

الوعر وعبارته النثرية ليسا بالجذابين، ومع أنه توجد ترجمات إنجليزية عدة لكتاب "علم الأخلاق"[55] (بعضها غاية في الرداءة) فليس ثمة بينها ما تحوي مذكرات تفسيرية للقراء الإنجليز. ومع هذا فإن كتاب "علم الأخلاق" سفر من أعظم أسفار العالم. وهو يبسط وجهة نظر جلية معقولة نبيلة لفن المعيشة.

وإنه لأمر فاتن حافز للعزيمة أن يطالع المرء قائمته الخاصة بالفضائل المتعددة وبسطه المفصل لكل فضيلة من هذه الفضائل. وجدير بالقارئ أن يقابل قائمة أرسطو بوجهة نظرنا نحن في هذا الموضوع، ويرى أين نتفق معه وأين تختلف، أين تجاوزنا الحدود التي رسمها أرسطو، وأي النواحي يمكننا أن نأخذها عنه[56].

غير أن البعض قد يعترض عليّ بقولهم: أنتظر من كل امرئ أن يتعلم الإغريقية؟ ألست تضيف باقتراحك هذا موضوعًا ضخمًا آخر للمنهاج المدرسي المكتظ بالموضوعات؟

ولكني أجيب عن هذين السؤالين بالنفي. فمع أني أقول بأن جهل أي إنسان يهتم بالآداب أو اللغات بلغة الإغريق يعد خسارة فادحة، فإن الذي لا شك فيه أن عددًا صغيرًا فقط من الناس يمكن أن يعنى بتعلمها. بيد أن الآخرين يستطيعون أن يتعرفوا الفكر الإغريقي في الترجمات

---

(٥٥) نقل حضرة صاحب المعالي أحمد لطفي السيد باشا هذا الكتاب إلى العربية، وطبعته لجنة التأليف والترجمة والنشر.

(٥٦) إن البابين الثالث والرابع، ثم الأبواب التي بين الباب العاشر وآخر الكتاب، هو أكثر أجزاء المؤلف متعة للقارئ العادي.

المنقولة كما أن البرنامج الذي أرسمه هنا لا يتطلب من المرء وقتًا طويلًا. فإن محتوياته، وإن كان في وسعها أن تغذي الفكر مدى الحياة، قليلة الحجم لا تبهره. ولست أحتم دراسة دقيقة محكمة لمؤلفات أفلاطون، وأنا أقل من ذلك تحتيمًا لدراسة مؤلفات المذهب الرواقي الذي لا يعنينا منه سوى ما يتعلق بالأفكار الأدبية فيه. ذلك أن عددًا من كتب الإغريق لا يزيد على عدد أصابع اليد الواحدة توضع في مكتبة المدرسة، ويحث التلاميذ على مطالعتها أثناء ساعات اليوم المدرسي وخارجه، نفتح الأبواب لعالم واسع الجنبات رحب الآفاق[57].

ففي التاريخ وفي ميادين الفكر نرى الإغريق يقودون الإنسان إلى المسيحية. ولا شك في أن تعلم التاريخ والفكر الإغريقي في المدارس يثير ما يسمونه بمشكلة التعليم الديني. ولسنا نغلو حين نقول إن المستقبل الروحي لهذه البلاد يقف على إيجاد حل سليم لهذه المشكلة، وعلى تنفيذ هذا الحل تنفيذًا عمليًا فعالًا، ففي غضون القرون التسعة عشر الماضي كانت المسيحية أجل الحقائق الجديدة في تاريخ أوربا الذي يغلق فهمه على المرء ما لم يكن له بعض الإلمام بهذه الحقيقة.

---

(٥٧) للاطلاع على كتابات سقراط وأفلاطون، اقرأ كتابي "Selection from Plato"، و" The Republic" اللذين نقلهما، وأشرف على تحريرهما الأستاذ كورنفورد، والمنشورين في سلسلة "Oxford's world classics"، وكتاب "Portrait of Socrates" تأليف سير رتشارد لفنجستون. ولقراءة مؤلفات الرواقيين اقرأ أي ترجمة جيدة لكتب أبقطيطوس، كالترجمة المنشورة في سلسلة Oxford classical translation، وترجمة مؤلفات ماركس أورليوس في السلسلة عينها. وقد أوصينا بالكتب الآنفة الذكر الخاصة بمؤلفات أفلاطون لأنها تشتمل على مقدمة ومذكرات للقراء الإنجليز، فإن قراءة ترجمة كتب أفلاطون التي لا تضم دليلًا هاديًا كهذا عقيمة غير مجدية.

ذلك أن المسيحية تواجهنا في كل مرحلة وفي كل طور من مراحل حضارتنا وأطوارها منذ القرن الأول للميلاد: تواجهنا في السياسة وفي الحياة الاجتماعية، وفي ميادين الفكر والأدب والفن والموسيقى والعمارة. ولقد ترى في هذه الحقيقة حادثًا مؤسفًا في تطور الإنسان، غير أن أي امرئ يجهلها تبدو له الحضارة الغربية صورة ناقصة المعالم.

وهذا يثير المسألة الخاصة بما يجب أن يعلم من الدين. فنقول إن التربية الدينية ليست مجرد معرفة تواريخ أسفار التوراة وتأليفها، أو معنى بعض مصطلحاتها، بل التربية الدينية هي أن ينظر إلى الدين على أنه طريقة للمعيشة وحياة قامت فعلًا على ظهر الأرض.

لقد اقتبست آنفًا[58] نقد المستر ليمان للتربية الأمريكية، وهو النقد الذي يصف حالة نتجه نحن الإنجليز أيضًا شطرها، هذا إن لم يكن وصلنا إليها بالفعل، وأقتطف الفقرة التالية من محاضرته السالفة الذكر، وهي فقرة جديرة أيضًا بأن تنعم النظر فيها، قال:

"يقول الناس إننا منذ اختراع الآلة البخارية نعيش في عصر جديد، عصر بلغ اختلافه عن جميع العصور السابقة أن أصبحت التقاليد الثقافية الماضية لا تمت بصلة للحاضر، بل إنها في الواقع تنكب الإنسان سواء السبيل. ولكني أتقدم إليكم بالقول بأن هذا رأي لا يقوم إلا على التفكير المجرد، وأنه تمويه نلجأ إليه لتفسير الفراغ التربوي الذي نطلق عليه الآن اسم التربية. أما العلة الحقيقية، فإني لا أخشى أن أقول عنها إننا نطرح

(٥٨) انظر صفحة 37.

وراء ظهورنا تراثنا الديني والأدبي، وذلك (أولًا) لأن معرفة ذلك التراث معرفة حقة يتطلب منا مجهودًا أعظم مما نروم أن نرغم أنفسنا على بذله، (وثانيًا) لأنه يخلق لنا مسائل أعمق من أن نرغب في مواجهتها في هدوء ورضًا، وأدنى إلى إيجاد الخصام والجدال بيننا.

"وقد ألغينا المنهج المدرسي القديم لأننا بتنا في خشية منه: في خشية من أن تواجه بعد الآن في مجتمع ديمقراطي حديث النظام الصارم والمعضلات البعيدة الغور والعسيرة الفهم التي تتعلق بطبيعة الكون، وبمكان الإنسان فيه، وبمصيره ... لقد نبذت التربية الحديثة الفكرة القائلة بأن التلميذ ينبغي له أن يتعلم كيف يفهم زملاءه، وكيف يفهم العالم الذي قدر له أن يعيش فيه ويرتبط به بنظام يسمو فوق حاجاته العاجلة ورغباته الحاضرة. وكانت نتيجة ذلك أن المدرسة الحديثة صارت ترى لزامًا عليها أن تصور العالم لتلميذها بأنه مكان يجب عليه حين يكبر أن يناضل فيه غيره في سبيل البقاء. ولهذا ترى المدرسة أن ينبغي أن يصاغ عقله وتدرب إدارته بشكل يسهل عليه قبل كل شيء السير في غمار الحياة.

"غير أن المدرسة بفصلها التربية عن التقاليد الدينية والأدبية لا تستطيع أن تروض التلميذ على أن يعد نفسه شخصًا ذاته مصونة لا تمس، لأنه جبل على صورة الله تعالى.

"إن هذه الكلمات تبدو الآن عتيقة بالية، مع أنها أنبل وأسمى الكلمات التي تضمها لغتنا. إن المدرسة لا تستطيع أن تنظر إلى

المجتمع بوصفه أخوة قائمة على الاقتناع بأن البشر جميعًا قد سووا في صورة واحدة. فليس ثمة أمام المدرس موضوع ما يعالج ولو في الظاهر المسائل الابتدائية والعامة التي تتعلق بمصائر البشرية. فخريج المدرسة الحديثة لا يعرف إلا عن طريق المصادفة والسماع ألوان الحكمة التي انتهت إلى الجنس البشري فيما يتعلق بطبيعة الإنسان ومصيره ...

"إن الديمقراطيات المحررة قد نبذت الفكرة القائلة بأن هدف التربية هو نقل الثقافة الغربية. ولهذا يوجد الآن فراغ ثقافي. وكان لا مناص لهذا الفراغ الثقافي من أن ينتج، بل إنه أنتج بالفعل، فوضى متزايدة واضطرابًا متعاظمًا. وكلما ازداد بعد الناس عن تراثهم الروحي الذي يربطهم بعضهم ببعض، غدت التربية أكثر أنانية ووصولية، وأميل إلى التخصص وفصم العرى الاجتماعية"

إن هذه الكلمات تصف وصفًا دقيقًا العلة التي انتابت الحضارة الغربية، كما أنها تقترح كيف تبرئها منها.

وقد يعترض البعض علينا بقوله: "ولكن هذه هي طرق هتلر. إن مثلك الأعلى قد يفضي بنا إلى وجهة مغايرة، ولكن سماته تماثل تلك التي بدأت فيها أعمال هتلر. فإنك تروم أن تكون عقول الأطفال حينما تكون عاجزة عن المقاومة، وأن تفرض عليها نظرة معينة للحياة، وأن تتجاهل حقها في الحرية. إنك سوف تعصر عصرًا هذه الزهرة النادرة الرشيقة النفيسة التي تفوح عطرًا زكيًا في الحديقة الإنسانية. إنك سوف تقتل الرغبة في أن يرى الناس الأشياء كما هي، وأن يتتبعوا كل حجة وكل

دليل إلى حيث يهدفان. وسوف يكون مصيرك في النهاية رفع عرش الدكتاتورية وصب لعناتها على الناس: إزهاق أنفاس الاستقلال الذهني، وخنق أي شيء يمكن أن يدعى حياة عقلية"

وجوابي عن هذا الاعتراض أنه مما لا ريب فيه أن هناك خطرًا يواجهنا. ولكن ثمة مجالًا كافيًا حتى في الأفراد والمؤلفين الذين اقترحنا في الفصل السابق دراسة آثارهم (وهؤلاء الأفراد والمؤلفون إن هم في أية حال إلا أمثلة مأخوذة من ثبت للنماذج الجديرة بالاقتفاء أطول كثيرًا من هذا الذي جئنا به) – إن ثمة مجالًا كافيًا يمكننا من أن نتجنب أي اتهام يضيق نظرتنا قد يوجه إلينا.

صحيح أن في روائع إسكلس وأفلاطون وفرجيل ودانتي وشكسبير وملتن وجيته وشلي ووردزورث بعض التشارك في الأساس الذي تقوم عليه نظرتهم للحياة، ولكن ليس من المحتمل أن يكون أي امرئ، يتكون عقله بعد دراسة مؤلفاتهم أن يكون متحيزًا أو أعمى البصيرة. بل قد يكون ثمة قسط أكبر من الصواب في الانتقاد القائل بأن مستوى مستمدًا من دراسة هذه المؤلفات يكون بمثابة قاسم مشترك أصغر بينها، يبلغ من الغموض والالتباس بحيث لا يزعج أحدًا، وإن كان أيضًا لا يجدي أحدًا نفعًا.

ولكن حينما يتحدث ناقد عن الخطر الذي قد يتعرض له العقل الناشئ خلال تكوينه، فإن نفسي تنزع إلى أن أتوجه إليه بهذا السؤال، وهو: "ألا تفرض أنت أيها الناقد نظرة معينة للحياة على طفلك؟ وهل

تسمح له بأن ينشأ على أن يكون قذرًا في شخصه وعاداته، جشعًا قاسيًا كاذبًا أنانيًا؟ وهل تقول له: إن بعضًا من الناس يقولون بأن القوة حق، وإن للقوي الحق أن يأخذ ما يستطيع الاستحواذ عليه، وإن على الضعيف أن يتحمل ما يصيبه من الأذى والضر، وإن بعضًا آخر من الناس يظنون أن الحياة إن هي إلى جري وراء الملذات والمباهج، وإن العاقل من يستطيع أن يتملص من واجباته نحو دولته أو جيرته، ويجتهد أن يعيش هادئ الحال ناعم البال مع الأصدقاء والخلان؟ هل تقول لابنك: قرر هذه الأمور بنفسك، فإني لا أحب أن أبدي لك فيها رأيا؟ وهل تنشئه على الاعتقاد بأن ليس هناك فرق بين الصالح والطالح؟

"وإذا كان الأمر كذلك، أفلست إذن تقرر بطريقة استبدادية مسألة هي أجل المسائل خطرًا وأكبرها شأنًا؟

"وفي دراسة التاريخ هل تترك ولدك لأن يفترض بأن هتلر قدوة صالحة، لا يقل في ذلك عن أبراهام لنكلن، أو أن إحراق الملحدين أحياء طريقة سليمة لنشر الدين، أو أن أنصار مذهب "الحرية الاقتصادية" قد يكونون على جانب الصواب، أو أن معارضي هذا المذهب قد يكونون مخطئين؟

"إن الحكم في هذه الأمور ينطوي على ما هو أعظم من مجرد التنديد بأعمال الأشخاص واستنكار الوقائع. إنه ينطوي ويقوم على وجهة نظر معينة للحياة". ومما لا شك فيه أن أعظم المؤمنين بالحرية يصوغ عقل طفله، وإن شئت فقل يستبد به ويسلبه حريته، وهو في مهده.

بل إن أكثر الناس من حسن الحظ يجتهدون فعلًا في نقش وجهة نظر معينة للحياة في صدور أولادهم. ذلك بأنهم إذا لم يطبعوهم هم على شيء ما، وسمتهم الدنيا بميسمها، وتلقنوا دروسهم عنها. فإن كل شريط سينمائي، وكل رواية، وكل صحيفة من الصحف، وكل صفحة إعلانات، وكل رصيف من أرصفة السكك الحديدية معلم يحوي درسًا فاسدًا عن "فضيلة" النهم.

فهي تنادي كل من يطالعها قائلة له: "هاك طيبات لازمة لسعادتك: خمر وسيارات ولفائف تبغ وموجات مستديمة للشعر وبنيقات رشيقة لمحبي الأناقة: كل هذه الأشياء تحت إمرتك إذا كنت تملك مالًا". إن أصحاب الإعلانات لا تحزهم خلجة ضمير في تحقيق هدفهم، ولا يشعرون باحترام للضمائر الرفيعة، ولا يقيمون وزنًا لوساوس الوجدان، ولا يزعجهم ما لأعمالهم ما آثار سيئة في الأخلاق. إنهم يملكون سلعًا، وليس لهم مقصد في الحياة سوى بيعها. ومع أنهم لا يؤمنون بالأدب الروماني القديم، فقد اتخذوا شعارًا لهم كلمات هوراس التي تصف إحدى نقط الضعف في الخلق الروماني، وتسلقه بألسنة حداد، وهي:

"اظفر بالمال واقتنص الدينار، بطرق شريفة إذا استطعت، وإلا فاجمع المال بأية وسيلة"[59].

ففي هذا العجيج الصاخب تختنق الأصوات الخافقة التي تهمس بتحكيم العقل ووزن القيم بميزاتها الصحيح، بل ويصم الإنسان أذنيه عن

---

(٥٩) "رسائل" هوراس.

سماع نداء الذوق الفطن. الحق أن رفع تلك الأصوات عاليًا حتى تدوي أصداؤها في جميع أرجاء المعمورة لمن الأهمية بمكان عظيم. ومع ذلك فإن تلك الأصوات قد تخفت ويتضاءل رنينها في مراحل العمر المتأخرة.

ذلك أننا نغالي في اعتقادنا بمقدرة التعليم على الرسوخ في الذهن رسوخًا دائم الأثر. ولقد كانت طائفة اليسوعيين تزعم أن في مقدورها أن تنقض في صدور الأطفال في الأعوام السبعة الأولى من حياتهم ما تود نقشه، وأن أثر هذا النقش يبقى مدى الحياة. ومع ذلك فنحن نعلم أن بعض تلاميذهم قد انحرفوا خلال حياتهم عن التمسك بأهداب الكثلكة.

وكذلك تحدثنا مبادئ علم النفس الحديثة عن تغير أفكار المرء خلال مراحل العمر المختلفة. ولكن هذا لا يستتبع أن تكون آخر النتائج التي ينتهي إليها بحث ما هي النتيجة النهائية التي لا يأتيها الباطل من بين يديها ولا من خلفها في هذا البحث. فبالله قل لي هل الأولاد الذين يربون في أسر كريمة يشبهون على الدوام رجالًا أفضل؟ أليس فينا من تخلى عن آراء كان قد نشئ عليها في الصغر تنشئة دقيقة؟ إني شخصيًا ربيت في محيط يعتنق مبادئ المحافظين، وكنت أعد غلادستون المثل المجسم للشر والإثم، ولكني اليوم من أنصار حزب الأحرار، وكنت أتطلع إلى مستقبل في ابتهاج وغبطة لو أنى رأيت غلادستون حديثًا يحتل مكانه بين ساستنا الحاليين. ولا ريب في أن أغلب الناس قد مروا بهذه التجارب نفسها.

لقد عمرت الحرية بعد عهود كثيرة من الاستبداد والجور، وللطبيعة البشرية – أو بالأحرى للعقل الإنساني – طريقة في إثبات ذاتها. إن لكل فعل رد فعل، ولعل أصدق قانون من قوانين السلوك الإنساني وأبقاه هو أن التطرف يولد على الدوام رد فعل عكسي. فإننا نشاهد في صفحات التاريخ أن نظام الكنيسة الصارم خلال العصور الوسطى قد أعقبه استهتار عصر النهضة، وتلت قواعد القديسين الدينية مسرحيات عصر عودة الملكية في إنجلترا، وأعقبت دراسة الأدبيات التقليدية في القرن الثامن عشر النهضة الإبداعية، ولم يكن معاصرو تنسن يرون في روائعه نقصًا، أما خلفاؤهم فلا يبصرون فيها الآن سموًا وفضلًا. ويسير القوم في عصر ما في الجهة اليمنى من الطريق، ولكنهم في عصر آخر قد يتخذون الناحية اليسرى. أما الشيء الوحيد الذي لا يفعلونه – مع الأسف الشديد – فهو مواصلة السير في الطريق السوي. إن خطر التسيطر على عقل الصبي الناشئ يصبح عديم الخطر حينما يحس المعلم بوجود ذلك الخطر، ويؤمن بغلبة الحق، ويحترم الشخصية الإنسانية. وهو ما يجب على المعلم أن يفعله، إذا كان يقدر فضل المبادئ الهيلينية والمسيحية.

قد يتراءى لنا أن عهود الحكم المطلق والاستبداد في العصور المواضي قضت قضاء مبرمًا مستديمًا على كل فكر ما خلا أفكارها التي تصطنعها، ولكن الواقع يخبرنا بغير هذا. فإن اختراع الطباعة، في الحين الذي سلح فيه الطغاة بأسلحة جديدة ذات أثر فعال عاجل، قد أنقص إنقاصًا هائلًا سلطانهم القوي على مر الأيام. والحق أن الإمبراطور

دومتيان كل سياسيًا أريبًا حين مزق كتابات الزعماء الجمهوريين شذر مذر بعد أن أزهق أنفاسهم. "ولم تتهجم وحشيته الصارخة على أرواح المؤلفين فحسب، بل تعدتها إلى كتبهم ذاتها. ففرض على عمال الحكومة أن يحرقوا نتاج تلك القرائح الوقادة في ساحة الفورم. ولعل دومتيان ظن أن اللهب التي التهمت تلك الآثار قد كتمت صوت الشعب الروماني، وخنقت حرية مجلس الشيوخ، وأزهقت الوعي الأدبي للجنس البشري. ومضى دومتيان في استبداده، فطرد من رومة معلمي الفلسفة، وبعث إلى المنفى بكل صاحب فكر حر، كي يمنع أي بصيص من أضواء الصلاح أن يصل إلى عينيه"[60].

ولعل نجاح محاولة دومتيان هذه لاجتثاث كل الأفكار المناقضة لنظام حكمه كان ميسورًا قبل ظهور الطباعة. ومع ذلك فإن هذه المحاولة قد أصابها الإخفاق. أما اليوم فليس ثمة أقل أمل في نجاحها. فالأدب الذي كان أشبه بجدول صغير في القرن الأول الميلادي قد نما واتسع، من ناحية بما أضيف إليه بطبيعة الأمر على توالي الأيام، ومن ناحية أخرى بانتشار الطباعة، حتى صارت الكتب المطبوعة بحرًا خضمًا رحيب الجنبات جمع في فسيح أرجائه جميع الأفكار التي خطرت بذهن الإنسان خلال آلاف السنين.

وبعض هذه الأفكار يرى طافيًا على السطح، والبعض الآخر في المقدور نزحه من أغوار الأعماق. ففي متلاطم أمواجه نشاهد في أشكال

(٦٠) كتاب أجريكولا: الباب الثاني.

لا عد لها مختلف المذاهب والآراء: نشاهد مذاهب المحافظين والأحرار والشيوعيين والفوضويين والملحدين واللاإدريين، ونبصر الدين في أشكال كثيرة، ونرى هذا البحر الخضم يضم كل نظام من الأنظمة الخلقية، وكل وجهة نظر من وجهات النظر للحياة وللدولة. وهو يحيط بنا من كل ناحية ولا يستطيع أحد أن يمنع النفس البشرية من تحسس أعماقه – تلك النفس البشرية الحائرة القلقة المستطلعة؛ التي زادت حب استطلاع من ساعة أن قر قرار حواء على استحسان قول الحية "لن تموتا، بل الله عالم أنه يوم تأكلان منه، تتفتح أعينكما، وتكونان كالله عارفين الخير والشر"[61]، وعلى قبول حواء تنفيذ ما طرحته عليها الحية.

بيد أن التمييز بين الخير والشر لا يقل أهمية عن معرفتهما. وهذه هي المعضلة الحقيقية التي واجهها المثقفون في البلدان الديمقراطية على الأقل. فإن الخطر الذي تخشاه ليس في قلة الآراء، بل في كثرتها فوق ما يجب. وليس الخطر في اعتقال الفكر في معسكر معتقل واحد لا غير، بل في حيرتنا بين تيه الأفكار المتغايرة التي لا حصر لها. وليس الخطر كامنًا في وجود عقول مقفلة، بل في وجود عقول حائرة لا تستقر على حال، تهيم من مكان إلى مكان، وتنتقل من الأغوار العميقة إلى المياه الضحضاحة، ومن البحار الآمنة إلى الصخور الخطرة – هو عجزنا عن نبذ الإثم وإيثار الصلاح. والحق أن واجبًا رئيسيًا من واجبات التربية هو أن تعيننا على حسن الاختيار.

---

(٦١) سفر التكوين الإصحاح الثالث.

الفصل الخامس

خطران جاثمان في الطريق

قلنا آنفًا إن من أوجب واجبات التربية أن تغرس المبادئ الخلقية والقيم الصحيحة في صدور الناشئين، وتلقنهم علم الخير والشر. ولكن هناك قوى كثيرة تعرقل هذا العمل، ومن بينها قوتان من أعظم هذه القوى خطرًا وأشدها عرقلة للجهود، وهما: الامتحانات والتخصص.

إن نظام الامتحانات مخدر وسم في وقت واحد: مخدر لأنه يخدر أعصابنا حتى نرى حسنًا ما جله ليس بالحسن. فنسمع الجمهور يردد القول. "أنظر إلى هذه القائمة التي تحوي جوائز التفوق المدرسية، وشاهد عدد التلاميذ الذين أحرزوا شهادة الثقافة. لا ريب أن هذا حدث له خطره، ولا ريب أن المدارس تؤدي مهمتها".

أجل، لا شك أن ثمة حدثًا يجري في التعليم. ولكن قد لا يكون هذا الحدث تربية وتعليمًا. فلعله نفث سموم تشل ألوان النشاط الطبيعي للعقل السليم، أو على الأقل توهنهاُ وتضعف من مقدرتها.

إن الرجل الصحيح البدن السليم الذهن يرى نفسه مخلوقًا لا تعرف كفاياته، ويعيش في عالم مجهول غير مرتاد. ولهذا يروم أن يعرف ما يجري حوله، وما ينبغي له أن يكونه، وأن يبلغ مراميه ومقاصده.

فالهدف الأوحد للتربية يجب أن يكون معاونته على تفهم هذه المسائل. ولكن الذي يؤسف له أن هذا ليس بالغاية الكبرى للتلميذ العادي الذي يدرس لكي يظفر بشهادة الثقافة، أو الشهادة التوجيهية، أو ليظفر بجائزة علمية أو درجة جامعية، فيغدو الامتحان في نظره أهم كثيرًا من استشفاف "رؤى العظمة الإنسانية"، وإغضاء الطرف عن جميع النقائص التي تشوب التربية التي يتلقاها، وتلمس الأعذار لإخفاء عيوبها.

إني أتكلم في هذا المقام على الامتحانات الخارجية، لا الامتحانات التي تضعها المدارس لتختبر بها مدى تقدم تلاميذها. فهذي اختبارات نافعة ولازمة. والامتحانات لا ضرر منها إذا لم يحفل الممتحن بنتيجتها ولكنها في اللحظة التي تصبح فيها ذات شأن له تبدأ تتشوه نظرته إلى التعليم، ويخفي عن بصيرته الغرض منه. وكلما تعاظم شأن الامتحانات ساءت عواقبها. ذلك أن التنزه عن الهوى هو جوهر كل تعليم صالح. والتربية الحرة متعذرة إذا هي لم تبعد عن أسباب الهوى والغرض.

إني لا أعني بهذا أن المرء لا يتعلم شيئًا، ولا يظفر بتربية، حين يدرس لاجتياز امتحان ما. فما أبعد هذا عن الحقيقة. ولكني أعود إلى تشبيهي الذي ذكرته آنفًا فأقول إن نظام الامتحانات سم يوهن فعل التربية في أغلب الحالات، ويشلها في حالات أخرى، وليس في مقدور أحد أن ينجو من وخيم عواقبه.

والطفل البطيء الفهم أو الغبي أشد تعرضًا من غيره لأن تصيبه أضرار الامتحانات، لأن تخوفه من محنتها يشغل حيزًا كبيرًا من وقته

وجهده الذهني. والامتحانات لبعض الصبية المرهفي الحساسية – وإن كانوا صبية أذكياء – بمثابة كابوس ثقيل الوطأة، بل إن الطالب الماضي الذكاء نفسه ليشعر بابتهاج ساعة ينتهي من امتحانه الأخير، كأنه تخلص من عبء ثقيل. ويحس نفسه حرًا يقرأ ويدرس ما تميل إليه نفسه لمجرد أن هذا الشيء حبيب إلى قلبه، ولا يحفل بما "ينتظر منه أن يعرفه" أو "ما هو مقرر عليه". فقد انقشعت الغمة وزالت المحنة، وبات من طوقه أن ينظر إلى ما حواليه دون ضابط أو رقيب، ويدرك ما أحس به فتى أثيني أجاب عن سؤال سقراط له: هل يجب عليه أن يتتبع هو وزملاؤه بحثًا ذهنيًا معينًا؟ بقوله: "أتقول بجب علينا، هل هناك أية مسرة تستحق الذكر لمثل هذا العمل المفروض؟".

إن هذا الأمر لا يمس التلميذ وحده. فإن ما هو أجل خطرًا من ذلك أنه يمس أيضًا المعلم الذي يلفى جهده وانتباهه يتحولان من ميدان التعليم إلى ضرورات الامتحان.

أجل، لا ريب أن هناك مدارس ومعلمين يقاومون ضغط الامتحانات الكبيرة الأذى، ويدرسون علومهم لما فيها من متعة، ولا يحفلون قلامة ظفر بالامتحانات. ولكن الضغط عليهم مع ذلك شديد. فإن سواد الناس يحكمون على صلاحية مدرسة ما بنتائجها في الامتحانات. وفي الحق أن سمعتها، مهما تكن طيبة، تتأثر بتلك النتائج.

والمدرسة التي تروم أن تكون لها سمعة حسنة، أو تواجه مزاحميها، تشعر بدافع قوي يحفزها لأن تعمل على جذب الناس إليها وذيوع صيتها

عن طريق نيل تلاميذها أكبر عدد ممكن من الجوائز المدرسية والشهادات العامة. وهي نتائج تستطيع مجالس إدارة المدارس والجمهور فهمها وتقديرها، وهي بوجه عام ترتقبها. ولهذا كثيرًا ما يغرى المدرس على إظهار كفايته بأن يجتهد في أن يظفر تلاميذه بقائمة كبيرة من المكافآت، وكثيرًا ما يغري ناظر مدرسته على مطالبته بذلك، لصالح المدرسة وخيرها.

أضف إلى ذلك أن الناظر أو المدرس مهما يكن مثاليًا، ينبغي أن يفكر في أن مستقبل طالب ما في الحياة قد يقف على نتيجة أحد الامتحانات التي يتقدم إليها. ولذلك يفرض عليه واجبه أن يسعى وراء نجاح طالبه في ذلك الامتحان.

إن أية مساوئ قد تنجم عن إلغاء الامتحانات لا تعد شيئًا مذكورًا بالقياس إلى الأضرار الكبيرة التي تنتجها الامتحانات فعلًا. وهي في الواقع شكل مهذب من أشكال الطريقة العتيقة التي عم استنكارها في هذه الأيام، وأعني بها "طريقة الدفع حسب النتيجة. وكل ما هنالك أن الإعانة التي تدفع لمدرسة بمقتضى هذه الطريقة كانت إعانة مالية، أما الآن، وفي ظل نظام الامتحانات، فإنها تتخذ شكل السمعة الطيبة والمقام الممتاز اللذين تتمتع بهما المدرسة، ويتمتع بهما التلميذ. هذا إلى أنه في حالة منح جوائز مدرسية يظفر التلميذ فوق ذلك بمبلغ من المال.

فنظام الامتحانات له في التعليم نفس الأثر السيئ الذي كان لطريقة الدفع حسب النتيجة. ويصف مؤرخ للتربية الإنجليزية أثر تلك الطريقة الفاسدة بالعبارة التالية، قال:

"كانت النتائج التي كان يحصل عليها في أكثر الأحايين نتائج آلية. وكانت هذه الطريقة تشجع على إهمال العوامل الأدبية والروحية التي تعد أنفس نواحي التربية وأجل ألوانها قيمة"[62].

ويواصل المؤرخ الكلام فيثير إلى أن تلك الطريقة حصرت دائرة التعليم في نطاق معين؛ ذلك أنها أغرت المدارس بتركيز اهتمامها في تدريس المواد "المربحة". والحق أنه يمكننا توجيه أية تهمة من التهم الآنفة إلى الامتحانات. فهي تنتج "في كثير من الأوقات نتائج آلية"، وهي تشجع على "إهمال العوامل الأدبية والروحية التي تعد أنفس نواحي التربية وأجل ألوانها قيمة".

ذلك أنه "لا يمكن أن تكون للموضوعات الدراسية قيمة أو معنى إلا إذا عولجت بوصفها نواحي متعددة لاختبارات حية بشرية. أما إذا نظر إلى هذه الموضوعات على أنها مواد تدرس لكي توضع فيها امتحانات بالطريقة التقليدية، فإننا نصطدم بمسألة أقل ما يمكننا أن نقول عنها إنه لا يمكننا الإدلاء فيها برأي قاطع[63]". لأن من المستحيل أن "يمتحن" التلميذ في الأجزاء الجوهرية من نواحي التربية استحالة تشريح

---

(٦٢) Adamson: Short History of Education صفحتان 307 و308

(٦٣) الأستاذ كاندل في تقرير اللجنة الاستشارية للتعليم الثانوي صفحة 427

حياة الإنسان على مشرحة. ولهذا فإن ضغط الامتحانات يدفع بالأجزاء الأساسية في التربية إلى أن تشغل مكانًا ثانويًا، أو أن تغيب عن الأنظار.

أضف إلى ذلك أن هذه الطريقة تؤدي إلى حصر التعليم في الموضوعات التي تكون موضع الامتحانات، مع ما يترتب على ذلك من النتائج المفجعة في حالة الامتحانات التي تعقد لتوزيع الجوائز المالية الجامعية. ولقد سألت حديثًا طالبين في أكسفورد يدرسان الرياضيات ظفرًا بجوائز جامعية، وجاءا من مدرستين مختلفتين – سألتهما عن الوقت الذي خصصاه في سنتهما الأخيرة لدراسة المواد الأخرى غير العلوم والرياضيات، فكان جواب كل منهما "ساعة واحدة في الأسبوع"

فما أسوأ هذا اللون من ألوان التربية. إنه سيء بالنسبة لهذين الطالبين الظافرين بالمنحتين الجامعيتين، وإن كانا قد ظفرا على الأقل بمكافأتهما. ولكن أسوأ من حالتهما حالة الطلاب الذين تحصر دائرة تعليمهم في كسب جائزة مالية لا غير، ثم يخفقون بعد ذلك في الظفر بها! سألت ذات مرة طالبًا من هؤلاء الطلاب أخفق في نيل جائزة جامعية لدراسة العلوم – سألته عن الوقت الذي خصصه لدراسة المواد الأخرى التي لم تكن موضع الامتحان بالنسبة لمادة الامتحان نفسها، فأجابني "ست حصص من اثنتين وأربعين حصة في الأسبوع". ووقفت منه على أن كل ما قرأه من الأدب الإنجليزي في الوقت الطفيف الذي خصصه لدراسة الموضوعات الأخرى غير التي كان سيمتحن فيها، هو رواية "الأشباح" لإبسن؛ وهي رواية اختيرت لما لها من علاقة مزعومة بالعلوم،

واعتبرت أدبًا إنجليزيًا لمجرد أنها ترجمت إلى الإنجليزية.

والآن وازن هذا التعليم التافه والتربية الزرية بالمران الذي كان يقدم قبل الحرب العالمية الأولى لتلاميذ المدارس الثانوية في ألمانيا، وهي المدارس التي يطلق عليها اسم "**Oberrealschule**"، وكان يتعلم فيها علماء المستقبل الألمان. لقد كان يخصص أقل من نصف الوقت فيها لدرس العلوم والرياضيات؛ بل إن هذه المواد كان يخصص لها في الفرقة العليا إحدى عشرة حصة فقط من إحدى وثلاثين حصة في الأسبوع. أما سائر الحصص فكانت تخصص لتدريس المواد الأخرى.

والحق أن ثمة خطرًا في المبالغة في شأن الامتحانات. ففي الوقت الحاضر قد يقف مستقبل صبي بأكمله على نتيجة امتحان ما في حالة عجز الوالدين عن إرسال ولدهما إلى مدرسة ثانوية أو جامعة. وهذا أمر من شأنه أن يضر فتاهما، كما يضر أيضًا التربية التي يتلقاها.

فمهما تكن مقاصد التلميذ أو المدرس بريئة بعيدة عن الغرض، فإنهما لا يستطيعان أن ينسبا خطورة الهدف الذي يرميان إليه من التعليم. وأذكر أني حين كنت صبيًا في الثانية عشرة من العمر تقدمت للامتحان للظفر بإحدى الجوائز المالية التي كانت تمنحها كلية إيتن لتلاميذها الذين يتفوقون فيه. وقد أخفقت في نيل الجائزة. ولكن أهم ما بقي في ذهني من ذكرى عن ذلك الحادث هو اللحم المقدد الذي كان يقدم لنا في قاعة الطعام بالكلية، والفاكهة التي كنا نلتهمها في ردهة الألعاب. هذه هي الروح الصحيحة التي يجب أن تسيطر على روح التعليم خلال

فترات الامتحانات. غير أن مشاعري في ذلك الوقت وذكرياتي الباقية عن ذلك الحادث كانت تمسي مختلفة جد الاختلاف عما ذكرته الآن عنها لو أن مستقبلي وقتئذ كان يقف على حصولي على إحدى الجوائز المالية. بيد أنه يلوح لي أن عدد التلاميذ الذين يحتمل أنهم يستطيعون أن ينظروا في قلة مبالاة إلى الامتحانات التي يتقدمون إليها – يلوح لي أن عدد هؤلاء التلاميذ سوف يتضاءل.

إننا الآن في مرحلة انتقال من مجتمع كان الناس في مجموعهم يولدون فيه في حالة معينة من الحياة يقبلونها في رضا بوجه عام إلى مجتمع آخر نرجو أن يقوم على العدالة، وأن يوضع فيه كل امرئ في المكان الذي تؤهله له كفاياته وأخلاقه. وهذا بلا ريب أمر جميل يغتبط به. ولكن ما أسهل أن يغدو مثل هذا المجتمع وقد شاعت فيه روح عنيفة من النافسة. إن كل امرئ يجب عليه حقًا أن يعرف مكانه الصحيح في المجتمع الذي يعيش فيه، وكل امرئ يروم حقًا أن يعرف ذلك المكان، ويروم أن يكون هذا المكان أرفع ما في طوقه أن يبلغ – اللهم إلا إذا حدث أن تغيرت طبائع البشر. فما أعظم الاحتمالات للمزاحمة الشديدة التي تنتجها مثل هذه الحال. وكيف يستطيع أي امرئ أن يعرف أين مكانه الصحيح إلا إذا كان ذلك عن طريق الامتحان؟

وإذا كان الأمر كذلك فإن التعليم يبيت نظامًا وحشيًا مرهقًا للمنافسة العنيفة. إنه لا يصبح آنئذ تعليمًا، بل يغدو مجرد وسيلة لكسب العيش. فالطالب في هذه الحال لا يقرأ شكسبير، لحبه لشكسبير، بل

يقرؤه لأنه يدخل في مقررات الامتحان، وهو حين يقرؤه يرى خلق أبطال مسرحياته: كورديليا وجولييت وهملت ولير احتمالًا لوضع سؤال في الامتحان قد يساعده على اللحاق بالجامعة، وبذلك قد يقرر هذا السؤال مجرى حياته كلها.

ولهذا ينبغي أن نحور نصف قرار تاريخي أجازه مجلس العموم في إحدى المناسبات، فنقول: إن تأثير الامتحانات قد استفحل خطره، وهو يتعاظم استفحالًا، في حين أنه ينبغي أن يتضاءل. وعلى ذلك يجب أن نقلل من شأن الامتحانات، ونحصر سلطانها، ونستخدم بقدر الإمكان السجل المدرسي واجتماعات المدرسين مع التلاميذ، فنجعل منهما بديلًا أو بديلًا جزئيًا لها.

وليس في مقدورنا أن نتخلص كلية من الامتحانات. فهي شر لا محيص منه لتقرير الجوائز المالية الجامعية وللدرجات الأولى الجامعية، وفي الحالات التي نروم انتقاء عدد صغير من بين عدد كبير من المتقدمين إلى عمل ما. فهنا يجب أن نتحمل ما لابد لنا من تحمله. ولكن علينا أن ننقص بقدر ما في الاستطاعة من شرور الامتحان وأضراره.

ومن العسير علينا أن نرى أية علة وجيهة تدعونا إلى الإبقاء على امتحان هو أشد الامتحانات ضررًا وأبلغها سوءًا، ونقصد به امتحان شهادة الثقافة الثانوية. إنه يلحق أعظم الأذى، لأن أثره السيئ يمتد إلى الكثرة الغالبة من التلاميذ، ولأنه يشوه الغرض من التعليم الثانوي في أول

مرحلة من مراحله.

وإذا قيل لنا إن بعض رجال الأعمال يعدون شهادة الثقافة دليلًا على مقدرة الفتى أفضل من سجله المدرسي ومن شهادة معلميه، فإنه يجدر بنا أن نجيب بأن تعليم آلاف الأولاد ينبغي ألا يفسد كل عام من أجل خرافة كهذه. لقد كان لشهادة الثقافة منافعها حينما قررت في بادئ الأمر. فقد حلت محل عدد كبير من الامتحانات الخارجية، وكان مستوى التعليم في بعض المدارس منحطًا، فكان خير طريقة لرفع هذا المستوى هي فرض امتحان خارجي على المدارس جميعها. أما اليوم فقد أكملت هذه الشهادة عملها. ورفعت مستويات التعليم، ورسخت دعائمها. ولهذا تستطيع التربية الصحيحة، بعد أن خضعت المدارس تحت نظام وافٍ للتفتيش وإتباع مناهج مقررة، أن تحل محل هذا الامتحان[64].

أما القول إنه بدونها لا يمكن للمعلم أن يعلم، وللتلميذ أن يتعلم، فهو إهانة للمعلم وللتلميذ، وهو تجاهل للحقائق. فالمدارس الأولية والفنية تؤدي عملها من غير حافز من امتحان ما. فلماذا نعتبره إذن امتحانًا كهذا أمرًا لا مندوحة عنه في المدارس الثانوية؟

أما الخطر الثاني الجاثم في طريق التعليم الصحيح فهو التخصص في الدراسة الذي يبدأ عادة في سن السادسة عشرة. صحيح أن الحياة باتت في هذه الأيام أعظم تخصصًا منها في الأيام المواضي، وأن

---

(٦٤) إن تقرير إسبنس (صفحة 254) بندد بامتحان شهادة الثقافة، ولكنه يخفق لسوء الحظ في القضاء عليها قضاء مبرمًا.

الجماعات تحتاج إلى معارف خاصة لكي تعيش عيشًا نافعًا. أضف إلى ذلك أن التخصص المحدود بعد السادسة عشرة مفيد من الناحية التربوية.

ولكن لهذا التخصص أخطاره؛ وهو يؤدي إلى نتائج مفجعة حينما يبعد – إن لم يكن نظريًا ففي الواقع – النواحي الإنسانية والروحية الكبرى من التربية، وحينما يهمل التعليم هذه النواحي، ويغفل بالتدريج شأنها. وذلك حينما يغدو الطالب مجرد عالم، أو رياضي، أو مؤرخ، أو عالم ضليع باللغات الحديثة أو بالآداب القديمة. حينئذ يصاب الشاب بالمرض الذي كثيرًا ما ينتاب الرجل المنهمك بكليته في حرفته الخاصة، ويضحى مجرد رجل من رجال الصناعة أو الاقتصاد، أو مجرد موظف حكومي أو بقال أو عامل ماهر.

توجد مظاهر مادية كثيرة في انجلترا. ومع ذلك فالإنجليز ليسوا في جوهرهم بالشعب المادي. إلا أن نزعة التخصص في التعليم سوف تؤدي في النهاية إلى تغليب الروح المادية، حتى ولو لم يقصد إلى ذلك أحد. فالتلميذ يتعلم اللغات الحديثة لأنها تفيده في حياته العملية، أو يتعلم الكيمياء والطبيعة لأنه ينوي أن يدخل ميدان الصناعة، أو يستذكر الموضوعات المقررة حتى يستطيع أن يدرس الطب في الجامعة.

وهذا اللون من التعلم غير ضار في ذاته، ولكن إن لم يكن التلميذ والمربي متيقظين، فإن جو التعليم كله سوف يتغير، ويصبح الاهتمام بالتعليم موجهًا لخدمة حرفة من الحرف، لا لتقديم التربية السليمة.

فتتقهقر العناصر الإنسانية الحرة الروحية كي تخلي مكانها للحاجات العملية والمنافع المادية.

هذا وخطر التخصص يختلف باختلاف الموضوعات؛ فثمة موضوعات تنطوي على نظرة روحية للحياة، وإن لم تلقن هذه الموضوعات تلك النظرة خلال الدرس، وثمة موضوعات أخرى لا تنطوي على شيء من هذا، أو قد تنطوي على هذه النظرة الروحية في نطاق محدود ضيق أو في درجة يكاد لا يحس بها.

ولا ريب أن الإفراط في التخصص في دراسة الرياضيات والعلوم عظيم الخطر على الطالب من هذه الوجهة. كذلك كان مما يؤسف له حقًا أن طلبة اللغات والتاريخ والأدب لا تتاح لهم فرصة يواصلون فيها على الأقل صلتهم بالعلوم الطبيعية خلال دراستهم بالمدارس الثانوية. ذلك أن جهل المرء بالعلوم ينقص من مدى استكماله تعلمه. ولكن الأساس الذي تقوم عليه دراسات أولئك الطلاب هو السلوك الإنساني والمثل العليا الإنسانية. فأي موضوعات غيرها يا ترى يبحث فيها الأدب والتاريخ؟

أما العلوم فتختلف عنهما. إنها تعالج العالم المادي وتبحث في النواحي المادية للإنسان. أما بقية نواحي الإنسان – أي تسعة أعشاره – فالعلوم لا تحفل بها قلامة ظفر. فالتخصص المفرط في العلوم يعمل على إنتاج علماء ألمعيين في موضوعاتهم، ولكنه لا يخرج أكثر من ذلك. ولهذا السبب نرى هؤلاء العلماء عاجزين عن أن يؤثروا في خارج

محيط موضوعاتهم، على حين أن مكانتهم الكبيرة ومصلحة المجتمع نفسه تتطلبان ذلك.

والتخصص مؤذٍ ضار في المدرسة. ولكن ضرره يزداد وأذاه يتعاظم في الجامعة. وإذا كان الأستاذ هويتهد على حق في قوله: "إن التربية الخلقية متعذرة على الطالب إذا هو لم يتعود مشاهدة رؤى العظمة"، فالتربية الخلقية التي ينشأ عليها معظم الطلاب تضحى قليلة الشأن حينما ينالون شهادة الثقافة، ثم تنقطع هذه التربية في الواقع حينما يلتحقون بالجامعة حيث ينهمكون في دراسة العلوم أو الرياضيات أو أي موضوع أخصائي آخر. ولا يكاد الطالب منهم يدري آنئذ أن ثمة أشياء أخرى في العالم جديرة بالدراسة غير موضوعه الخاص، مثلهم في ذلك كمثل بعض الناس ينهمكون في اقتناء المال دون أن يدركوا أن ثمة أهدافًا وغايات سواه، حينما يتقدمون في العمر وينحط مستواهم الأدبي.

إن قيمة أية حضارة من الحضارات لا تقف على علومها واقتصادياتها واجتماعياتهم فحسب، بل تقف بدرجة أعظم على مستوياتها الخلقية وقيمها الأدبية ومثلها العليا وتقديرها للأمور الرفيعة في الحياة.

ومن المؤسف أنه يغلب علينا أن نعد هذه الأمور وعلاقتها بالتعليم كأنها تخص عهدًا من العمر ينتهي بمبارحة الفتى للمدرسة، أو على الأكثر بنيله شهادة الثقافة، فحينما تجتاز هاتين المرحلتين نشعر كأنما أكملنا ما طلب إلينا، وكأنما نستطيع – ونحن مطمئنون – أن نوجه

التفاتنا كله إلى دراستنا الأصيلة، سواء أكانت هذه الدراسة طبًا أم علومًا أم اقتصاديات أم اجتماعيات[65].

وقد جعلت هذه الطريقة التعليمية الوخيمة العقبى أساسًا لمبدأ ابتداعه الأستاذ ديووي الذي كان أثره في التربية الأمريكية جليل الشأن، وإن كان هذا الأثر في بعض النواحي داعيًا للأسف. فهو يحث على "تعريف مرحلة التعليم الثانوي بأنها فترة للمران والثقافة والتمرين العام، وبذلك جعلها حقبة يعرف فيها الإنسان ذاته وعلاقته بالنواحي الرحيبة الأخرى من نواحي الحياة. وخصص هذا الأستاذ مرحلة التعليم العالي لدراسة موضوعات التخصص، وللتمكن من بعض الألوان الخاصة من المعارف، وتعلم طرق البحث التي تهيئ المرء لتطبيق الحقائق على شؤون الحياة، والاهتداء بنورها في مهنته الخاصة"[66]

بمثل هذه العبارة يتكلم هذا الرجل الذي يعد لسان حال هذا العصر الذي يركز كل اهتمامه بالوسائل، ولا يحفل شيئًا بالغايات. إن نظرية الأستاذ ديووي التي نمقها في طيات عبارته الغامضة اللطيفة تصدم مشاعرنا بدرجة أعظم، لو أنها عرضت في عبارة عارية من التنسيق والتزويق. ولكن هذه النظرية تقول في واقع الأمر: إنه حينما ينتهي المرء

---

(٦٥) هناك عدد وفير من المدارس الثانوية لا تحوي مناهج الفرق العليا فيها هذا الموضوع (التعليم الديني). ولكن بعض هذه المدارس ينقطع عن تدريس الدين في الفرقة السادسة فقط، وفي بعضها الآخر يوقف التعليم الديني في السنة التي يتقدم فيها التلميذ إلى الشهادة الثانوية. بل وقد يوقف التعليم الديني قبل ذلك. (من تقرير اللجنة الاستشارية للتعليم الثانوي [سنة 1938] صفحة 207).

(٦٦) Education today صفحة 52.

من التعليم الثانوي "يمكنه أن ينفض يده من الثقافة ومن المعاني الكبرى للحياة"، ويقطع صلته بالفلسفة والتاريخ والأدب (ما لم يكن بالطبع يروم التخصص فيها، وحينئذ يدرس هذه الموضوعات بوصفها "مجموعة من المعارف" تقتضي طرقًا خاصة للبحث)، وسوف يخيل إليه أنه حل مشكلاتها، وهتك حجاب مكنوناتها، فيطرحها بعيدًا عنه، وينهمك بكليته في حرفته.

هذا وصف بديع لما نفعله نحن. ولكن ما أفجعه من مثل أعلى! كأن هناك "حقبة في عمر المرء لمعرفة ذاته من حيث علاقتها بالمعاني العظمى للحياة"، وكأن هذه المعرفة يمكن أن تكون أكثر من مجرد بداية في مرحلة التعليم "الثانوي". قل إن "المعاني الكبرى للحياة" ليست بذات أهمية، إذا كنت ترى حقًا هذا الرأي، ولكن لأتموه على نفسك بقولك إن دراسة هذه المعاني يمكن إكمالها في المدرسة، وبذلك يمكن هجرها عند اللحاق بالجامعة.

إنني أرجو ألا نرى هذا الرأي، أو أن نتكلف الاعتقاد بصحة الرأي الآخر. أجل، إنه من المتعذر ومن غير المرغوب فيه أن نلغي التخصص، ولكنا نستطيع منعه من أن يغدو سرطانًا يقتل نموه دراسة موضوعات لازمة للإنسان بوصفه موطنًا وإنسانًا. أما اعتقاد الأستاذ ديووي بأن المرحلة الثانوية في التعليم هي الفترة التي ينبغي للمرء أن يتعرف فيها إلى ذاته من حيث علاقتها بالمعاني العظمة للحياة فهو رأي يجب دراسته في ضوء كلمات أفلاطون البسيطة، ولكنها الكلمات البعيدة الغور القائلة بأن

"أنبل الدراسات كلها هي دراسة ما هو الإنسان وما هي الحياة التي ينبغي له أن يحياها".

إننا لا نتفق مع الأستاذ ديووي في قوله إن "أنبل الدراسات كلها" يمكن استكمالها في مرحلة التعليم الثانوي. بل نقرر أن دراسة أي لون من ألوان هذه الموضوعات أمر لا يمكن الاستغناء عنه في أية مرحلة من مراحل التعليم، بل لا يمكن الاستغناء عنه من المهد إلى اللحد. وينبغي أن نعنى بجعل هذه الموضوعات بين المواد التي تدرس في المعاهد العليا، فلا تحصر هذه المعاهد عملها في تدريس المعارف وطرق البحث التي تهيئ الفرد لأن يطبق الحقائق على عمله الخاص، ويهتدي بهديها في الحياة.

إن الجامعات الاسكتلندية هي الوحيدة على ما أعلم بين جامعات بريطانيا التي تعد برامج محددة لدراسة الأدب والتاريخ. ومع ذلك فإن هذه الجامعات لا تقدم لطلبتها هاتين المادتين إلا بطريقة جزئية ناقصة. فهي تفرض حقًا دراسة الفلسفة على جميع الطلبة المتقدمين للدرجة العادية، ولكن هذا الشرط لا يطبق على الطلبة الذين يتقدمون لدرجات الشرف. كذلك تتوسع هذه الجامعات في تفسير دائرة علم الفلسفة بحيث تحوي موضوعات كعلم الاقتصاد. وعلى آية حال يمكن للطلاب أن يأخذوا الفلسفة في شكل دراسة علم المنطق، أو دراسة الفلسفة الخلقية، أو فلسفة ما وراء الطبيعة، ولو أن الطلاب الذين يدرسون الموضوعين الأخيرين يواجهون في الجامعة على الأقل "المعاني العظمة

للحياة" و"أنبل الدراسات كلها".

غير أنه لم تهيأ سبل أخرى لدراسة هذه الموضوعات خارج الجامعات الاسكتلندية. فكانت نتيجة هذا الإهمال في بعض الحالات هي التي عبر عنها أستاذ اشتهر ببحوثه في العلوم التطبيقية، ويعمل بجامعة إنجليزية حديثة النشأة، بقوله: "إن جامعاتنا تنتج خريجين هم في الواقع برابرة غير متحضرين". قد يكون هذا الحكم قاسيًا، ولكنه يحوي جانبًا من الصدق يجعله جديرًا بالاهتمام.

إن العلاج الناجح لهذا النقص هو أن نحدث تغييرًا في روح التعليم علاوة على إدخال تغيير في المنهج المدرسي نفسه، وأن نشعر بنقائصنا، وما ينجم عنها من أخطار. لقد كتب أفلاطون على مدخل معهده "لا يؤذن بالدخول لمن يجهل الهندسة". وهو شعار رائع حقًا، وإن حرم بعض الطلاب الذين يستحقون الدخول.

ولكننا في هذه الآونة قد تحتاج إلى شعار يختلف عن شعار أفلاطون لننقشه على أبواب مدارسنا وجامعاتنا. وأقترح أن يكون ذلك الشعار إما كلمات أفلاطون التي اقتبسناها آنفًا، أو أن نختار إحدى العبارتين الآتيتين:

"إني أعني بالتربية ذلك المران في الإجادة والإتقان الذي ندرب عليه من أيام الصبا، والذي يستمر خلال مراحل العمر الأخرى، وهما الإجادة والإتقان اللذان يجعلان المرء يشغف كل الشغف بأن يكون موطنًا كاملًا، ويعلمانه أن يحكم وأن يطيع، ملتزمًا في هذا وذاك قواعد

العدل والإنصاف. هذه هي التربية الوحيدة الجديرة بهذا الاسم. أما اللون الآخر من المران الذي يهدف إلى جميع الثروة أو اكتساب القوة البدنية فغير جدير بأن يدعى تربية"[67].

والعبارة الثانية التي يجدر أن تكون شعارًا لمعاهدنا هي: "مهما يكن رأي العالم، فإن الرجل الذي لا يديم التأمل في الله، وفي العقل البشري، وفي الخير الأسمى، قد يصبح دودة مفلحة، ولكن ليس أمامه مفر من أن يكون مواطنًا فاشلًا وسياسيًا خائبًا"[68].

---

(٦٧) أفلاطون: "كتاب القوانين".

(٦٨) بركلي: في كتابه "Siris" (هو كتاب في فلسفة ما وراء الطبيعة).

الفصل السادس

التربية لإعداد مواطنين صالحين

أرض اليونان مهد التربية لإعداد المواطنين الصالحين، كما هي مهد أشياء أخرى كثيرة. فقد ابتدعت اسبرطة أكمل وأصرم نظام ابتكر لإعداد الرجال لأن يكونوا مواطنين ومقاتلين. ولكن أثينا كانت لها أيضًا أساليبها الحرة للتربية المدنية. ومع أن بركليس يجاهر بأن أثينا لا تعتمد على "التدريب الصارم" ولا على "البسالة التي تولدها النظم الحكومية"، فإنه يقول بأن بني وطنه "يحرصون على تأدية واجباتهم العامة والخاصة على السواء، فلا يسمحون لأنفسهم بأن ينهمكوا في أعمالهم الخاصة انهماكًا يعرقل إدراكهم شؤون الدولة"[69]

لو أننا سئلنا أي تربية تهيئها بريطانيا لغرس المبادئ الوطنية في نفوس أبنائها، لترددنا في الإجابة عن ذلك السؤال. ففي القرن الماضي لم يظهر سوى عدد قليل جدًا من الناس اهتمامًا بفكرة غرس هذه المبادئ، هذا إذا كانت هذه الفكرة قد خطرت على بال أحد. وليس ثمة سوى إشارة واحدة عنها، وذلك في فهرس مؤلف هام، هو: كتاب آدمز "نشوء النظرية التربوية" Adams: Evolution of Educational Theory. وليس ثمة أية إشارة عنها في كتاب

(٦٩) ثيوسيديديس: الكتاب الثاني.

نوروود "التقاليد الإنجليزية في إنجلترا Norwood: English Tradition in England، ولا في كتاب نن "التربية، مادتها ومبادئها الأولى[70]"، Nunn Education its Data and First Principles، ولعل تأسيس "جمعية التربية لإعداد المواطنين" Association for Education In Citizenship، سنة 1935 هو الدلالة الأولى على بدء إدراك الإنجليز خطورة هذا الموضوع العظمى، بله مجرد وجوده.

إن المواطنية شيء أعظم من شؤون وطنية: كالاقتراع في الانتخابات، وأداء الضرائب، والخدمة في هيئات المخلفين، وسائر الواجبات التي تطلبها الأمة. وإذا نظر إلى المواطنية نظرة صحيحة، وجب أن تشمل جميع أعمال الإنسان التي تمس بني جلدته، وتؤثر في سلامة الدولة ورخائها وتكاد تكون صنوا لواجباته نحو جاره. وتتضمن هذه المواطنية كل شيء تقتضيه شرائع الدولة، علاوة على واجبات كثيرة أخرى لا تذكر القوانين عنها شيئًا، ولكنها تترك لضمائر الأفراد.

وليست هذه المواطنية شيئًا سلبيًا – أي مجرد امتناع المرء عن التصرفات غير الوطنية – بل هي عمل إيجابي. وفي هذا يقول بركليس "إننا لا نعد الرجل الذي يقف موقف العزلة أمام الواجبات العامة رجلًا

(٧٠) غير أن السر برسي نن يعرض لموضوع المواطنية دون أن يستخدم هذه الكلمة. وتحتوي المناهج المتداولة للشعب للتحضيرية الملحقة بكلية التربية بلندن على منهج بديع وضعه لتعليم تلك المادة. وقد نقل هذا الكتاب إلى العربية الأستاذ صالح عبد العزيز شحاته.

"هادئًا"، بل نعده رجلًا لا خير فيه"[71]. ويقول بيرك: "الحياة العامة مركز للسلطان والنشاط. والرجل الذي ينام أثناء نوبة حراسته يذنب في حق الدولة عليه، شأنه في ذلك شأن من ينضم إلى أعداء بلاده"[72].

والدولة المثلى هي التي يعقد كل مواطن من مواطنيها العزم على أن يكون جزءًا من المجتمع الذي يعيش فيه، ويساهم في أعبائه، ويضع مصلحة المجتمع قبل مصلحته الخاصة، ويضحي برغباته الخاصة وراحته ووقته وماله في سبيل المجتمع إذا لزم الأمر. وهذه الدولة آلة لا نجد فيها جزءًا واحدًا من أجزائها معطلًا أو خاملًا أو صادئًا أو مكسورًا أو موضوعًا في غير موضعه. وفيها يساهم كل ترس وكل عجلة بقسطه الكامل من العمل، وينهض بعمله المخصص له في إدارة الآلة كلها إدارة سريعة متناسقة.

والرجل الذي يتملص من أداء الضرائب المفروضة عليه مواطن رديء من هذه الناحية. ومثله أيضًا الرجل الذي لا يفكر حين يلقي صوته في الانتخابات البرلمانية إلا في مصالحه الخاصة، أو يكون قليل الاهتمام أو عظيم التكاسل، فيهمل الاقتراع بتاتًا. وتلك أيضًا حال رب العمل الذي لا تعد معاملته السيئة لعماله نقضًا للقانون الأدبي فحسب، بل إنه بسوء معاملته هذه يضيف مشكلة أخرى إلى مشاكل وطنه الاجتماعية. ومثل هؤلاء أيضًا أرباب المكاسب الفاحشة وتجار "السوق

---

(٧١) بركليس (ثيوسيديديس، الكتاب الثاني).

(٧٢) بيرك "تأملات في سبب السخط الحالي" Burke: Thoughts on the cause of the Present Discountents.

السوداء" وعملاؤها، والعمال الذين يؤثرون مصالحهم الخاصة، حينما تكون مصائر بلادهم في كفة الأقدار، وكذلك الرجل الذي يصلح لعضوية المجلس المحلي لمدينته مثلا، ولكنه يتملص من تحمل ذلك العبء الوطني، لا لأنه يعجز عن تحمله، بل لأنه لا يروم تخصيص جزء من وقته للنفع العام.

إن في بريطانيا كثيرين يعدون في الواقع مواطنين غير صالحين. ومع ذلك ففيها على الأرجح عدد من المواطنين الصالحين أكبر منه في أي بلد آخر، وإن كان هؤلاء المواطنون لا يدعون على الدوام بهذا الاسم. إنك تجدهم في صفوف أولئك القوم الذين لا حصر لهم والذين يقدمون الهبات ويوصون بالمال لأعمال البر وما شابهها، وبين البريطانيين الذين يخطئهم العد ممن يضطلعون بواجبات عامة تختلف من جمعية الحيوان وجمعيات العناية بالعميان، إلى مؤسسة إنقاذ الغرقى وجمعية الكشافة، إلى مؤسسات حفظ الأماكن الريفية الفاتنة الجمال والمباني التاريخية، واتحادات السيارات. وما عليك إلا أن تنظر الثماني والعشرين الصفحة المملوءة بأسماء الجمعيات والمؤسسات الإنجليزية التي يحويها دليل هو ينكر، إذا كنت تروم أن تدرك ألوان النشاط القومي الكثيرة التي تعتمد على جهود الأفراد.

ولست أنكر أن هناك أغنياء كسالى في بريطانيا، ولكنهم أقل عددًا من الأثرياء أو الميسوري الحال الذين يبذلون أوقاتهم وأموالهم عن طيب خاطر في سبيل الخدمة العامة، وإن كانوا بروزًا في المجتمع من الأغنياء

الكسالى، بل وإن كانوا يحيون حياة كلها أنانية وأثرة.

إن أمة تؤسس الجهود الفردية جامعاتها كلها، ويقوم فيها معظم أعمال القضاء والمجالس المحلية على أعمال المتطوعين بغير أجر، وتدار نصف مستشفياتها تقريبًا بجهود الأفراد وتمول بهباتهم الخاصة، وتنظم حركة التعاون، ويجند ثلث الجيش في زمن السلم من مدنيين يضحون بساعات فراغهم للتدريب العسكري، ويقوم فيها الحرس الأهلي تلبية لنداء الوطن – إن أمة يضطلع أفرادها بهذه الأعمال من تلقاء ذاتهم لا تنقصها روح الوطنية الصحيحة.

إن هذه الروح لهي العمود الفقري في جسم الأمة. وحين تكون هذه الروح طاهرة تنفخ القوة في صدور أبناء الوطن، تكون الحياة القومية فيها سليمة شديدة البأس. ولكنها حين تكون ضعيفة ملوثة، ينتاب الحياة القومية الوهن والخور، بل وقد تورد الأمة موارد البوار.

إن هذه الروح جليلة الخطر في جميع العصور. ولكنها بالغة الأهمية بنوع خاص في هذه الآونة. ذلك لأننا لن يكون في وسعنا التغلب على الارتباكات الناجمة عن التطور الاجتماعي الذي نمر به، بل ولن تستطيع بلادنا أن تعمر بوصفها دولة ديمقراطية، ما لم تشع بيننا روح الجماعة التي تربطنا بعضنا ببعض، وتمكننا من العمل يدًا واحدة.

والآن لنسأل: كيف يمكن خلق هذه الروح الوطنية وتنميتها؟ وكيف ينشأ المواطنون الصالحون؟

إن هذين السؤالين ليعدان في الواقع جزءًا من سؤال آخر غامض هام وهو: من أين يكتسب الناس فضائلهم؟ وما هي المصادر العميقة الغور التي استمددنا منها الشجاعة وروح التضحية اللتين أظهرتاهما خلال الحرب المنصرمة في الجو والبحر والبر؟ وأين يتعلم سكان القرى الصغيرة مثلًا – وكثير منهم يعيشون في أحوال لا تطاق – أين يتعلم هؤلاء السجايا التي تمكنهم في أيام السلم من أن يكونوا أناسًا رقيقي الشمائل كريمي الخلق، وفي أيام الحرب من أن يواجهوا في رضا وتسليم تدمير بيوتهم وإزهاق أرواحهم من طبقات الجو؟ وكيف نستطيع أن نحتفظ بهذه الخلال الكريمة وننميها؟

ومن أي المصادر تنبت نقط الضعف فينا؟ وكيف نبرئ النفوس من الروح التجارية التي تتاجر في جمال الروح، ونزيف المعايير الأدبية في سبيل جمع المال، وكيف نظهرها من شهوة الجري وراء الكسب الفاحش – وهي الشهوة التي عمت الآن كل طبقة وكل مرتبة من طبقات الأمة ومراتبها؟ وكيف نداوي النفوس من أدران الحزبية والتصريحات الرعناء في ميادين السياسة وخارج تلك الميادين، وتمنعها من تسخير الذهن في سبيل إزهاق الحق؟ تلك كلها مسائل أجدر بالبحث والاستقصاء من كثير من الدراسات الاجتماعية التي تشغل بالنا الآن، كما أنها تتصل بمستقبلها اتصالًا وثيقًا.

إن المواطنين يصنعون، لا يولدون. ومع أن الإنسان قد يكون حيوانًا اجتماعيًا، فإنه ينزع إلى اعتبار المجتمع كأنه أنشئ لخدمته. فيجتهد

بقدر ما في وسعه أن يستخدمه لتحقيق مقاصده ومراميه الخاصة. والمرء حين يخرج من بطن أمه يولد بوصفه فردًا لا عضوًا في مجتمع، حتى وإن كان عليه أن يعيش في دولة ما، وأن يتعلم كيف يكيف نفسه للعيش فيها.

وللبشر جميعًا قدرة على أن يصبحوا مواطنين. ولكن القدرة وحدها ليست بكافية، بل تحتاج إلى أن تنمي وتدرب. ويمكن للنواحي المهنية والشخصية من التربية أو تعاوننا في هذا المضمار. فعلى الناس أن يتعلموا كيف يكسبون رزقهم، وينبغي أن تهيأ لهم الفرص الملائمة لأن ينموا أبدانهم وعقولهم وأخلاقهم إلى أبعد حد ممكن. غير أن كسب الرزق وتنمية الشخصية أمران خاصان يهمان الفرد وحده. صحيح أنهما قد يجعلان الرجل عضوًا نافعًا في الدولة، ولكنهما لا يجعلانه بالضرورة مواطنًا صالحًا، ولا يضمنان لنا أنه سوف يخدم الدولة، ويتعى بمصالحها، ويؤدي واجباته نحوها. والحق أن الإفراط في الاهتمام بكسب العيش وتنمية الشخصية – وأغلب الناس يفرطون في هاتين الناحيتين – يجعل المرء أنانيًا قليل المبالاة بالصالح العام. والتمرين المهني والشخصي يكون ناقصًا نقصًا خطرًا إذا هو أغفل شأن النظام الذي يروض الناس على أن ينهضوا بأعبائهم في حياة الدولة، ويجعلهم يقبلون على الاضطلاع بها.

إن للتربية عناصر ثلاثة، أولها تدريب المرء على أن يكون مواطنًا صالحًا. وهناك عناصر ثلاثة في هذا التدريب: أولها وأقلها أهمية تلقين

الناس الواجبات المفروضة على المواطنين وتعليمهم كيف يؤدونها.

وحين يذكر إعداد المواطن الصالح يخطر في الذهن على الأرجح علم "التربية الوطنية"، بما يقصد منه من تعليم موضوعات مثل "مهام الحكومة وهيئاتها المركزية أو المحلية، ويدخل في مهام الحكومة شؤون التعليم، والصحة العامة، والقضاء، والشرطة، ومصلحة البريد، ووزارات الدفاع الوطني، والشئون العادية للمجالس المحلية والبرلمان"[73].

لقد قال إرك جل في "سيرته" إن كل "ما تلقيته من تعليم كان مجرد تعلم الأشياء من كتيبات، والمقدرة على تذكر هذه الأشياء بدرجة تكفي للإجابة عن الأسئلة التي توجه إلي". والحق أن هذا لون شائع من ألوان التعليم.

ويواصل إرك جل الكلام فيقول: إننا نتعلم بالمران، لا بالاستظهار، سواء كان التعليم في حجر الدراسة، أوفى ساحة المصنع، أو في غمار الحياة. وهذا هو سر التربية كله".

إن هذه التحذيرات ينبغي أن توضع نصب الأعين حينما نبحث مسألة التعليم لإعداد المواطن الصالح. فالتعليم في المدارس على الوجه الذي يقترحه بعض رجال التعليم ينزع إلى ألا يزيد على "مجرد تعلم الأشياء من كتيبات". ذلك أنه ليس ثمة فرصة في مرحلة التلمذة للخبرة العملية إن لهذا الموضوع مظهرًا براقًا، وهو يوصف أحيانًا بأنه موضوع

---

(٧٣) أنظر كتاب "السنة الإضافية" The Extra Year صفحة 114.

عصري واقعي يرتبط بحاجات التلميذ وحياته الواقعية. إلا أنه في واقع الأمر موضوع مدرسي محض، وإن بدا في الظاهر موضوعًا عمليًا، فهو يكاد يقتصر على تقديم الحقائق التي لا تمت بصلة إلى حياة التلميذ الواقعية – تلك الحقائق التي لا ينتفع بها انتفاعًا عاجلًا.

وتعلم التلميذ المعارف لا يعني بالضرورة أن نظام التعليم في بلاده طريفًا ممتعًا. فالتلميذ لا يساهم بأي قسط في المجالس المحلية أو البرلمان، ولن يكسب أي خبرة مباشرة في أعمال القضاء أو الشرطة، ما لم يكن بالصدفة مجرمًا. وستكون الحقائق التي يتعلمها مثل التراب في ذهنه، وسوف تكنسه من الذهن بعد شهور قليلة ما يستجد من الصور والمعلومات التي تتلوها. أو لعلها تترك وراءها بعض قشور قليلة من المعرفة، اللهم إلا إذا كانت ذاكرة التلميذ قوية أو خياله فسيحًا خصبًا[74].

والطالب الذكي يستظهر مقدارًا أكبر مما يستظهره زميله العادي. ولكنه في أكبر الظن لن يحتفظ من دراساته بأكثر من بضعة حقائق عصرية وبعض أفكار منمقة غامضة عن المسائل الاجتماعية، وإن كان يظن خطأ أنه يفهم هذه المسائل. ذلك أن السياسة والحكومة موضوعان عمليان في صميمهما، ويتخذان في الكتب أشكالًا غير التي يبدوان بها في الحياة الواقعة. وآراؤنا عنهما ليست بذات قيمة كبيرة إلا إذا خبرناهما عن قرب. وذلك أمر لا يتاح للتلميذ.

---

(٧٤) الكتاب الآنف: صفحتا 26 و28.

ولهذا ينبغي ألا ننتظر فائدة جزيلة من هذا اللون من ألوان تعليم المواطنية. حقًا إن مقدارًا معينًا من هذا التعليم مفيد. فعلم التربية الوطنية ككل علم آخر يمكن أن يصير وسيلة للتربية الحقيقية السليمة حين يقوم بتدريسه معلم موهوب.

ولكن تعليم المواطنية يتم في أسلوب أوسع من تعليم التربية الوطنية، وذلك عن طريق تدريس سائر الموضوعات التي يحويها المنهاج المدرسي[75]. وأفيد الأجزاء التي يحويها موضوع "التربية الوطنية" في معناها الضيق هي على الأرجح أمور مثل القيام بزيارات للمجالس البلدية والمحاكم والبرلمان والمصانع وبعض الأحياء غير الصحية والجهات التي تسودها البطالة والفقر الخ، وزيارة أمثال هذه الأماكن في داخل البلاد وخارجها إن أمكن.

إن هذه الزيارات لا تقدم معلومات بقدر ما تثير خيال الإنسان برؤيته جزءًا من الصورة كلها. ذلك أنها تظهر الجزء الخارجي من المسائل الخاصة بموضوع الزيارة، أكثر من إظهارها ناحيتها الداخلية، وتدلل على وجوده أكثر مما تبين من أحوال ذلك الموضوع البالغة التعقيد. ولكن هذه الزيارات تترك في الذهن صورة ما لمسائل واقعية تنتظر الحل وشعورًا بها في نحو تعجز جميع "الكتيبات" الموضوعة في

---

(٧٥) توجد اقتراحات وبحوث نفيسة وهذا الموضوع في كتاب "التربية لغرس المواطنية في المدارس الثانوية"، Education For Citizenship in Secondary Schools (وقد نشر هذا الكتاب تحت رعاية "جمعية التربية لإعداد المواطن الصالح"). غير أني لا أوافق على جميع النتائج التي ينتهي إليها هذا الكتاب.

التربية الوطنية أن تثيرهما.

ولكن البعض قد يقول: إن المواطن يحتاج إلى أكثر من هذا إنه ينبغي له أن يعرف شيئًا عن الأداة الحكومية والقالب الذي صبت فيه مدنيته، في حين أننا نخفق في الوقت الحاضر في تقديم هذين الأمرين له.

وهذا صحيح. غير أن المدرسة ليست بالمكان، وليست أعوام الدراسة بالزمن المناسب لتقديمهما. إنهما يجب أن يقدما للمرء حينما يستطيع أن يستخدمهما وينتفع بهما. وذلك حينما يكون الرجال والنساء مواطنين لهم أصوات يلقونها عند إجراءات انتخابات البرلمان والمجالس المحلية.

ولا يمكن تقديم هذه المعلومات بشكل مجدٍ إلا إذا كان للمرء إلمام بهذه الانتخابات، وإلا إذا استطاع بصوته أن يغير أحوال تلك الهيئات وحياتها. هذا هو الزمن الذي يشعر فيه الناس بحاجتهم إلى تلك المعرفة، وفيه يرحبون بتقديمها لهم. ولكن من دواعي الأسف أن هذه المعرفة لا تقدم لهم ساعة يحتاجون إليها. ولقد جاء في التقرير الذي سلف لنا أن اقتبسنا بعض فقراته ما يأتي: "ولقد قيل لنا إنه في دروس التربية الوطنية في الفرق العليا يظهر الوالدون أعظم اهتمام بها، ويعدون المعلومات، ويبعثون عن طريق أولادهم بأسئلة يطلبون إلى الأساتذة الإجابة عنها"[76].

---

(٧٦) كتاب "السنة الإضافية" صفحة 115.

إن هذه الكلمات تشير إلى فرصة تهمل أمرها، وفي طوقنا الانتفاع بها. فهنا أشخاص كبار السن يتحرقون شوقًا إلى أن يتعلموا الواجبات الوطنية، ومع ذلك لا تهيأ لهم الوسائل الطبيعية لإشباع رغبتهم. فيلجئون إلى الحصول على بعض المعلومات بطريق غير مباشر، وذلك عن طريق الدروس التي تعطى لأولادهم. بيد أن المدرسة الثانوية ليست بخير وسيط لتعليم مبادئ التربية الوطنية للرجال والنساء. كما أن الكبار جميعًا لا يستطيعون أن ينفذوا إليها.

فما أعظمنا نحن البريطانيين من أمة تهوى المتناقضات. فشبابنا يدرس، ولكنه لا يستطيع أن يفعل. وكبار السن عليهم أن يعملوا، ولكنهم لا يجدون فرصة للدراسة. ومع ذلك نقبل في رضا هذه التفرقة وذلك التناقض؛ في حين أن العمل والفكر، الحياة الواقعة والتعليم، صنوان طبيعيان يجب أن يسيرا معًا جنبًا إلى جنب.

ولهذا السبب يجب أن نعلم التربية الوطنية في المدارس إن شئنا، ولكن ينبغي لنا حينما يكبر أولادنا وغدون رجالًا لهم أصوات في الانتخابات – ينبغي أن نقدم لهم التعليم الذي يؤهلهم لأن يستخدموا أصواتهم هذه بطريقة أريبة فطنة.

إن المجالس المحلية القائمة في كل بندر من بنادرنا ليست بأكثر هيئاتنا نجاحًا وصلاحية. ولكن في إمكاننا تحسينها لو أن كل ناخب أعطى فرصة ليتعلم شيئًا عن تلك المجالس واختصاصها، أو لو أنه أتيح للعضو المنتخب لمجلس محلي لأول مرة أن يتعلم ببطء نواحي العمل

الواسع النطاق الذي سيطلب إليه الاضطلاع به، وأن تقدم له بعض المعارف عن طبيعة ذلك العمل وتعدد واجباته واختصاصاته، بدلًا من أن يقذف بهذا العضو على أثر انتخابه في لجب ذلك الخضم. بهذه الطريقة نعمل لأعضاء مجالسنا المحلية ما عملناه لرؤساء فرق الإنقاذ وإطفاء الحريق أيام الحرب. فإن الحكومة المحلية لا تقل في تعقد أعمالها وخطورة شأنها عن أعمال الإنقاذ وإطفاء الحرائق.

غير أن هذا الأمر يتصل بتعليم الكبار الذي كان حتى الآن موضع الإهمال في هذه البلاد. ففي الوقت الحاضر تتبع إحدى طريقتين متطرفتين: فإما أن نهمل في أن نقدم لمواطنينا المعلومات التي يحتاجون إليها، وإما أن نحشو المناهج المدرسية بالمعلومات إلى أقصى ما يمكننا الحشو. وبذلك نفقدها حسن التناسب؛ ثم نقدمها في سن لا يمكن لصاحبها أن يهضمها فيها. إن مثلنا في ذلك كمثل الآباء الذين يحاولون أن يحشوا في بطون أولادهم في أسبوع واحد من الطعام ما يتطلبونه في سنة كاملة. وهي طريقة وإن كانت تبدو في الظاهر أنها توفر علينا الوقت والجهد، لا تحسن عملية الهضم أو الصحة أو قيام أعضاء الجسم بوظائفها قيامًا حسنًا.

ولا شك أننا سوف نقوم يومًا من الأيام هذا الخطأ؛ فنعطي كل امرئ فرصة للتفكير في شؤون الحياة حينما يجابهها فعلًا، ونقدم له شيئًا عما يحيط به من مشكلات حينما تقتضي مطاليب الحياة حلها. وحينما يجيء ذلك اليوم، سنقضي على مصدر من أكبر المصادر لتبديد الجهود

وقلة الكفاية في نواحي التعليم، ونخطو أعظم خطوة في تاريخنا صوب خلق دولة ديمقراطية مثقفة.

ومع ذلك فإنه حينما تعلم التربية الوطنية، وحتى حينما تعلم في السن المناسبة، فإننا لن نكون إلا في بداية الشوط. فالإلمام بماهية الهيئات السياسية والاهتمام بالمشكلات الاجتماعية والحوادث الجارية لا ينشئان مواطنين صالحين. وفي ذلك يقول بسكال "ما أبعد الشقة بين معرفة الله ومحبته". وفي وسعنا نحن أيضًا أن نقول: "ما أبعد الشقة بين أن يتعلم المرء التربية الوطنية، وأن يصير مواطنًا صالحًا".

يجب علينا ألا نرتكب الغلطة التي وقع فيها سقراط، فنظن أن المعرفة فضيلة، أو أن الناس يؤدون واجباتهم لأنهم يعرفون هذه الواجبات. ذلك أن دراسة معالم حكومة البلاد، وزيارة المجالس المحلية ودور القضاء والإلمام بالمسائل الاقتصادية والشؤون العامة والحوادث الجارية – كل هذه الأمور لا تكاد تمس مشكلتنا الجوهرية. فالمواطنية لا تقتصر على جمع المعلومات، وليست متعة ذهنية – وإن كانت هاتان العمليتان تؤلفان جزءًا من المواطنية – بل هي السلوك الواقعي لا النظريات، وهي العمل لا المعرفة. فقد يكون امرؤ حسن الإلمام بمحتويات كل كتاب وضع في العلوم الاجتماعية، ومع ذلك فإنه لا يكون مواطنًا صالحًا.

ففي إعداد المواطن الصالح، كما في شؤون كثيرة أخرى من شؤون الحياة، تهيئ الوسائل، ونعلم كيف تستخدم، ولكنا لا نذكر شيئًا عن

غاياتنا التي نقصدها. ونحن نخبر الناس كيف يبلغون مراميهم، ولكنا نتركهم يعمهون في جهالاتهم وشكوكهم عما يجب أن تكون هذه المرامي: مثلنا في ذلك كمثل المسافر لقضاء إجازته. فهو يحزم أمتعته، ويستلم النقود التي سوف ينفقها، ويعد الطعام ومضارب الجولف والتنس، ويحضر السيارة إلى باب المنزل، ويرتب نقل المتاع إلى المحطة، ثم يكشف في النهاية أنه لم يقرر أين يقضي إجازته.

إنه من الغرابة بمكان أن هذا لإهمال لا يحدث قط في مسألة قضاء إجازة، في حين أنه أمر شائع الحدوث في شؤون الحياة. فقد يتضمن منهج إعداد المواطن الصالح "نظام الملكية وما ترمز إليه، ودراسة نظام مجلسي البرلمان واختصاصاتهما مصحوبة بتاريخ مختصر للنظام النيابي، وقد يحتوي هذا المنهج على الانتخابات العامة والمهام التي تضطلع بها الدولة مثل إعداد الجيش والأسطول والقوات الجوية والشرطة ومصلحة البريد ووزارة العمل"[77]. ومع ذلك نخفق في إعطاء أية صورة لما ينبغي أن تكون عليه الدولة.

وبغير هذه الصورة قد يساء استخدام المعرفة التي نقدمها، أو قد تستخدم استخدامًا أعمى، وقد تبدد الوسائل لعدم وجود غايات سليمة. بل قد لا يقتصر الأمر على ذلك. فإن الحافز الأكبر الذي يدفعنا إلى العمل قد يضعف أو يفقد.

---

(٧٧) كتاب "السنة الإضافية" صفحة 120.

ففي هذه الناحية للحياة، كما في نواحيها الأخرى، تصبح المعرفة والإعداد الذهني اللذان لا يهتديان بمثل أعلى مجرد آلات بلا قوة نسيرها. وليس ثمة ما هو أدعى إلى الاكتئاب، وما هو أكثر شيوعًا من إعداد أدوات بديعة للإصلاح الاجتماعي، دون أن تجهز هذه الأدوات بالقوى الكافية لتسييرها.

إن وجود هدف ملهم يثير في نفس المرء الرغبة الملحة في بلوغه. وحينما يسيطر على امرئ شغف جامح للوصول إلى غاية ما، فإنه يبتدع الوسائل التي تبلغه هذه الغاية.

وكان أرسطاليس يعتقد أن الله هو مصدر الحركة في العالم – مصدرها لا عن طريق أي تدخل مباشر من جانبه، بل باستجابة الكائنات البشرية بوحي رؤياه. وفي هذا يقول: "إذا كان الله على الدوام في هذه الحالة الحسنة التي نكون نحن فيها أحيانًا، فإن ذلك يجبرنا على الإعجاب به. وإذا كان في حالة أفضل، فإن هذا يقتضي منا إعجابًا أكبر. إن الله في الواقع في حالة أفضل من حالتنا ... ولهذا فهو ينتج الحركة بالمحبة التي يثيرها ... وعلى هذه القاعدة ترتكز السماوات ويرتكز عالم الطبيعة"[78].

والحق أن شيئًا من هذا القبيل ينطبق على تلك الرؤى من الصلاح والطيبة التي ندعوها بالمثل العليا. فلقد كانت هذه الرؤى ولا تزال

(٧٨) كتاب "Metaphysics".

المصادر الكبرى للحركة في العالم، وقد بعثت الحركات الدينية العالمية، وألهبت الثورات أو عاونت على اندلاع لهيبها، وألهمت عباقرة الرجال. "إن رؤى كهذه تثير فينا الإعجاب. وهي تحركنا بما تبعث في نفوسنا من المحبة".

وهذا العنصر من عناصر النفس الإنسانية جليل الشأن خطير الأثر، وإن كان ضئيل الجرم بحيث يمكن نقله في سهولة وسرعة، وينبغي ألا يغفل أمره. وهو يكون العنصر الثاني من عناصر المواطنية. وينبغي أن تقدم للناس صورة ملهمة للدولة المثلى، حتى يعرف البشر مراميهم، ويعرفوا السبيل إلى بلوغها.

ويجدر أن يدون "دستور" للمواطنين الصالحين يحوي الرؤى العظمى لمعنى المواطنية الصحيحة. ولابد من أن يحوي هذا الدستور الفقرتين التاليتين اللتين تلخصان الأحكام الرئيسية للمبدأين الرئيسيين من مبادئ المواطنين، وهما: واجب المرء نحو وطنه، وواجبه نحو بني جلدته. (ويهمل الناس القيام بالواجب الثاني أكثر مما يهملون الواجب الأول). والفقرة الأولى مأخوذة من الخطاب الذي ألقاه بركليس عام 431 ق.م. في الجنازة الرسمية التي أقامها الأثينيون لمن سقطوا في حومة الحرب البليبونيزية. قال: "ثبتوا أنظاركم إلى عظمة البلاد ورفعتها، كما تبصرونها. ما بعد يوم. وأولوها حبكم. وحينما تحسون بعظمتها، تذكروا أن هذه العظمة قد كسبها لها رجال بواسل أدركوا واجبهم، وامتلأت صدورهم بروح الفخار والشرف في ساحة الهيجاء: رجال وإن

منوا بالإخفاق في بعض مغامراتهم لم يخطر قط في بالهم أن يحرموا وطنهم جهودهم وقواهم، بل قدموها له من طيب خاطر، لأنها أعظم ما يستطيعون أن يبذلوه في سبيله من قربان وتضحية"[79].

وكل امرئ تعود أن يصغي إلى خطب مثيرة للروح الوطنية، أو حاول أن ينشئ خطابًا حماسيًا، يدرك مدى الفكر والشعور اللذين تحويهما هذه الكلمات القلائل التي فاه بها بركليس. فالوطنية معناها "حب الإنسان لوطنه" (والكلمة الإغريقية معناها الكلف به)، وحب المرء لوطنه مثل حبه لشخص آخر ينبع من مصدر فائق الجاذبية والبهاء. إن الناس يحبون بلدًا ما لصدور شيء عظيم منه. وهذه العظمة خلفتها بسالة المواطنين وشعورهم بالواجب وتضحياتهم التي لا حد لها في سبيل الوطن، وهي تلهم غيرهم بأن يتحلوا هم أيضًا بهذه الخلال الكريمة، حتى يحتفظوا بهذه العظمة، وينموها على مدى الأيام.

وثمة ناحية أخرى لإعداد المواطن الصالح تؤكدها الفقرة التالية التي نطالب كل امرئ بأن يحب جاره حبه لنفسه، والتي تعد الدولة أسرة متحدة متحابة، لا مجموعة مختلطة من الأفراد، وفي ذلك يقول أفلاطون.

"أليس أسوأ شر يمكن أن يحل بدولة من الدول هو الذي ينشأ من العوامل التي تنزع إلى تمزيق صفوفها وتقويض وحدتها؟ وهل هناك عامل خير ممن يعمل على توثيق عراها وجعلها أمة واحدة؟

(٧٩) ثيوسيديديس، الكتاب الثاني.

"فأعضاء أية دولة يرتبطون بعضهم ببعض باشتراكهم معًا في نفس الأفراح والأتراح، فيبتهج جميع مواطنيها معًا، أو يحزنون معًا، لما يصيبون من كسب أو لما يحل بهم جميعًا من خسارة.

"إن خير الدول نظامًا هي التي يستخدم فيها أكبر عدد من مواطنيها كلمة "ملكي" و"ملك الغير" كأنها تقصد معنى واحدًا، والتي تكون أشبه بفرد واحد. إن الرجل إذا آلمه إصبع، شعر بهذا الألم سائر أعضاء جسمه، وشاركت العضو المصاب ألمه، لأنها جميعها تخضع للعناصر التي تسيطر على نفس. وخير المجتمعات هو المجتمع الذي يكون أقرنها شبهًا بالكائن الحي، ويدرك أن كل خير أو شر يحل بأحد مواطنيه خير أو شر يصيب المواطنين جميعهم الذي يشتركون معًا في المسرات والآلام. ولكن المرء في الدول غير المنظمة ينظر إلى هذا المواطن بوصفه صديقًا له يهمه أمره، وإلى ذاك بوصفه غريبًا عنه لا يشترك معه في شيء.

"أما نحن الأثينيين فلا يمكن أن يحدث لنا مثل هذا. إن مواطنينا يجب أن يعدوا كل من يقابلونهم إخوة لهم أو أخوات، آباء أو أمهات، أبناء أو بنات، أحفادًا أو أجدادًا.

"وشيء آخر يجب أن يوضع لدينا موضع الاعتبار. إننا نرتقب منهم أن يسلكوا معًا كأنهم أفراد أسرة واحدة حقيقية، لا أن يقتصروا على أن يتسموا باسم الأسرة. وحينما تصلح في دولتنا شؤون أي عضو من أعضائها أو تفسد، يعتبر كل امرئ فيها أن الأمر أمره هو، ويقول إن

أحواله هو قد ساءت أو أيسرت"[80].

إن مثلًا علميًا كهذه المثل جزء من عملية إعداد المواطنين الصالحين، وهي دليل يجب أن يسترشد به لتحديد مرمى المواطنية، وهي إلهام يوحي إلينا بالعمل على بلوغ هذا المرمى، ومع ذلك فمن الممكن أن يرى المرء رؤى للصلاح دون أن يتبعها. فإن معرفة الصواب لا تؤدي حتمًا إلى العمل الصائب. وفي ذلك يقول بيرك:

"الناس حكماء ولو أنهم لا ينعمون النظر كثيرًا، صالحون ولو أنهم لا يبذلون من التضحية إلا أقلها في جميع الشؤون إلا شؤونهم هم، وهم قضاة عدول مستنيرون يرون أحداث العصور الماضية ومساوئها على حقيقتها، ويحكمون عليها دون أن يخدعهم هوى أو نزوة، ويضعون أمامنا في ترتيب واضح متسلسل جميع الظروف والأحداث من أتفه العلل إلى أفجعها.

"وما أقل عدد الذين يتحزبون للسلطان المستبد الراحل. والمرء عند بحثه شؤون المائة العام الماضية مثلًا يستطيع أن ينظر إليها نظرة بعيدة عن الغرض، ومع ذلك يستطيع أن يوفق بين نظرته وبين المزايا التي تنجم عن مداهنته الجيل الحاضر...

"وثمة كثير ممن يؤثرون النظم الجمهورية بعد أن يظهروا إعجابهم العظيم بالنظم الإغريقية القديمة، وبدستور أسلافنا السكسون الأماجد،

---

(٨٠) أفلاطون: "كتاب الجمهورية"، (مع بعض تغيير واختصار). ويتكلم أفلاطون هنا على وحدة الشعور في طبقته الحاكمة. ومع ذلك يمكن أن تنطبق كلماته على دائرة أوسع منها.

وبعد أن يصبوا لعناتهم على ذكرى الملك يوحنا والملك جيمس، ينظرون بعين ملؤها الرضا عن أدنا الأعمال وأخس الصفقات التي تتم في العصر الذي يعيشون فيه".

إن الدستور الذي نقترحه هنا لإعداد المواطن الصالح –كغيره من الدساتير – لن يحملنا حملًا إلى عالم أفضل من عالمنا الحالي،أو يهدينا السبيل السوي. بل يجب على كل امرئ أن يجتاز بنفسه هذه الرحلة سيرًا على قدميه، وإن كان يجدر به أن يسترشد بخبرة صفوة الرجال الذين سلكوا الطريق قبله.

وننتقل الآن إلى بحث العنصر الثالث والأهم من عناصر إعداد المواطن الصالح، وهو عنصر لا نهيئ له العدة إلا بطريقة متقطعة غير وافية بالمرة، وإن كنا لا نهمله كل الإهمال. فالمواطنية التي أدعو إليها أمر عملي لا فرضي، وهي شيء موجب لا سالب، وهي فن لا نظرية: هي فن العيش في مجتمع ما، وهي امتياز للانخراط في سلك ذلك المجتمع.

والمواطن الصالح مثل الجندي المدرس قد تعلم في هذا المجتمع أن يشعر ويتصرف بوصفه عضوًا من أعضاء هيئة ما، وأن يضطلع بالدور، الذي يكلف به، وأن يضحي بمصالحه، بل وبحياته إذا لزم الأمر، في خدمة تلك الهيئة، وأن يؤدي واجبه قبل الدولة دون قسر، بل عن رضًا كامل.

إن فن إعداد مثل هذا المواطن فن عسير. ولعل هذا الفن أعم في هذا البلد منه في البلدان الأخرى. ومع ذلك فإنه لم يبلغ فيه بعد حد الكمال. والناس في كل جيل يعوزهم تعلمه. وهو ينطوي على التوفيق بين قوى متضاربة – بين الاستقلال واحترام السلطات، وبين روح الفردية وروح الجماعة، وبين توكيد الذات وضبط النفس والتضحية، وبين روح الابتكار وروح الخضوع.

وتعلم الناس التربية الوطنية يساعدهم على ممارسة هذه الخلال. وسوف تلهمهم المثل العليا حسن التصرف في الأمور، وتنير لهم الطريق إلى بلوغ المرمى. ولكن قول هو يتهد إن التربية الخلقية متعذرة إذا لم يتعود المرء رؤية مثل العظمة قول يحتاج إلى أن نكمله بملاحظة أدلى بها أرسطاليس، وهي أن الناس يكتسبون الفضائل بأن يمارسوها فعلًا، لا بمجرد معرفتهم إياها، ولا بتحدثهم عنها، ولا بإعجابهم بها وإطرائهم إياها. فيكتسبون فضيلة دقة المحافظة على المواعيد بمواظبتهم على الحضور في المواعيد المحددة، ويغرسون في نفوسهم عادة قول الصدق بقول الصدق دائمًا، ويغدون مواطنين صالحين بفعلهم ما يفعله المواطنون الصالحون. ذلك أن الناس يتعلمون الفضائل الاجتماعية بممارسة الحياة الاجتماعية. ولهذا كانت المدرسة الأولى التي يتعلم فيها الناس الفضيلة هي الأسرة. يتعلمون فيها الفضيلة بعيشهم معًا، بوصفهم أعضاء يؤلفون جماعة واحدة صغيرة. وكلما قل عدد أفراد الأسرة، ضعف أثر المدرسة.

ولكن نظام الأسرة قائم في كل قطر من أقطار المعمورة. فمن أين جاء البريطانيين تعليمهم الذي جعلهم في ظننا أكثر خيرة من معظم الأمم بفن المعيشة. وإن لم يجعلهم خبراء محنكين في هذا الفن.

إني أعتقد أن جانبًا كبيرًا من الفضل في ذلك يعود إلى الدين. فالأجانب الغرباء عنا يدركون، حتى وإن كنا لا ندرك نحن، الأثر الهائل الذي يرجع إلى تأثير الدين في العقل القومي. بل أقول إنه إذا كان لنا عقل قومي على الإطلاق، فالدين أكبر عنصر من العناصر التي كونته.

فقد ظل معظم أهل هذه الجزيرة مئات كثيرة من السنين يسمعون رسالة الدين يبشر بها فوق المنابر. وإنه لأمر منطقي أن تقودنا فكرة المسيحية "بأبوة الله للناس" إلى فكرة أخوة البشر بعضهم لبعض. فآيات مثل "إنكم إخوة بعضكم لبعض"، تشمل بلا شك دائرة أوسع من دائرة المواطنية في الأرض.

ولكن هذه الآيات تطوي في ثناياها معنى المواطنية، وتؤكد روح الجماعة. ولا يمكن للناس أن يستمعوا إليها، وهي تردد على أسماعهم كل يوم من أيام الآحاد دون أن يحتفظوا في حنايا صدورهم بأثر من تعاليمها، ولو كان ذلك الأثر مجرد مثل أعلى كامن في زوايا العقل، أو خلجة من خلجات الضمير، أو نداء خافتًا يهمس في دخائل النفس البشرية.

وكذلك تعلمت الأمة الإنجليزية كثيرًا من العظات والدروس خلال ألف عام من تاريخها، وإن اصطحب هذا التعلم الشيء الكثير من الألم والإخفاق. فلقد تعلمت بلا ريب بعض الدروس حين وفقت طوائف الكاثوليك والإنجيليين والمطهرين إلى أن يكونوا رعايا مخلصين للملكة أليصابات، وحين أدركوا أكثر من ذلك أنهم أمة واحدة، وذلك خلال الحرب الأهلية الطاحنة التي مزقت صفوف الأمة بين عامي 1640 و1660.

ولكن لعل الشعب الإنجليزي قد تعلم أبلغ درس عن طريق المدرسة البديعة التي أقامها نظامنا البرلماني. والتي يتعلم فيها الناس أن يختلفوا ويتنازعوا دون أن يصيروا خصومًا شخصيين، وأن يخسروا المعارك دون أن يثير ذلك جفوة في النفوس أو ضيقًا في الصدور، وأن ينتصروا دون أن يسيئوا استخدام نصرهم، وحيث يخضع الجميع لحكم الأغلبية، دون أن تنسى حقوق الأقلية.

إن مدرسة الحياة البرلمانية إحدى المدارس التي تلقن فيها الإنجليز دروسًا بليغة في التربية الاجتماعية العامة. غير أنه توجد بإنجلترا معاهد أخرى غير البرلمان تقدم في قالب محدد واضح هذا اللون من ألوان التربية الاجتماعية. فهناك معاهد يتعلم فيها طلابها أن يكونوا مواطنين صالحين، وذلك بأن يعيشوا معًا بوصفهم مواطنين. ونذكر من بين تلك المنظمات حركة الكشافة والمرشدات، وفرق "الفتيان" و"أبناء الكنيسة" ونوادي الأولاد والبنات.

ونقابات العمال كذلك مدرسة عظمى لإعداد المواطنين الصالحين في إنجلترا، فيها يتعلم عدة ملايين من الإنجليز أن يخضعوا آراءهم ورغباتهم الشخصية لسياسة مشتركة، وفيها تصبح كتلة من الأفراد جيشًا منظمًا. وقد يكون إضراب ما للعمال مثيرًا للمضايقة، بل قد يكون بلا مبرر، ولكن القوم الذين يطرحون أدوات عملهم ويضحون بأجورهم من أجل قضية مشتركة – بل لعلهم يفعلون ذلك أحيانًا على غير رغبتهم، بل وضد حكم عقولهم – إن مثل أولئك القوم قد تعلموا درسًا من دروس التربية الاجتماعية وهو أن يتصرفوا بوصفهم جماعة واحدة.

ولكن أعظم أداة من أدوات التربية الاجتماعية في إنجلترا أداة تؤثر في طبقة مختلفة عن الطبقات الآنفة الذكر، وأصغر منها عددًا، ولو أنها أجل منها خطرًا. وهذه الأداة ندعوها "بمدارس الخاصة" **Public Schools**، وحرى بنا أن ندعوها المدارس الداخلية. ومهما تكن عيوب تلك المدارس، فإن لها بطبيعة نظامها مزية عظيمة الشأن. فهي معاهد لا نظير لها في التربية الاجتماعية وإعداد المواطن الصالح، يتعلم فيها الصبية أن يكونوا مواطنين صالحين بأن يعيشوا معًا بوصفهم مواطنين. هذه هي مزية تلميذ المدرسة الخاصة – إنه مواطن.

ولتلميذ المدرسة الخاصة وطنان: مدرسته وهي جماعة قد تتألف من نحو ستمائة ولد، وأسرته المدرسية وهي جماعة تبلغ نحو الخمسين ولدًا. فهو عضو، وهو مواطن، في كلتا الجماعتين. وله في كل واحدة منهما مكانه وحقوقه، كما أن عليه واجباته نحوهما. وهو يقيم في

دائرتهما ثمانية من شهور العام، وتكون مشكلاتهما ومصالحهما وحوادثهما نصب عينيه كل يوم من أيام هذه الأشهر الثمانية. والحق أنه لن يتاح له في أية مرحلة أخرى من مراحل العمر بعد التلميذ أن يغدو عضوًا في جماعة يكون أشد اهتمامًا بشؤونها، أو يعيش ألصق ما يكون بها، وأعظم عناية بمصالحها، منه في سنوات تلمذته.

وهو إذ يعيش مواطنًا في هاتين الجماعتين يتشرب بالسليقة المبادئ الجوهرية التي تشيد عليها الروح الوطنية السليمة. فإن شعور المرء بأنه جزء من جماعة من الجماعات، له نصيب وعليه تبعة في تكوينها، يقاسمها للسراء والضراء، وشعوره بمقدرته على أن يخضع نفسه لهذه الجماعة، ويعيش ويتعاون مع أعضائها الآخرين – إن هذه الأمور هي لباب المواطنية الصحيحة. وهذا ما يتعلمه التلميذ دون أن يدري في أية مدرسة داخلية صالحة كل يوم من أيام تلمذته بها. ذلك أن يمارس العيش في تلك المدرسة بوصفه مواطنًا، لا أن يلقن ذلك تلقينًا.

وهذه الدولة التي يعيش فيها تلميذنا دولة صغيرة. ولكن ثمة أملًا قويًا بأن غرس هذه العادة فيه خلال أيام تلقيه العلم: وهي أن يتصرف بوصفه عضوًا في جماعة، قد تصبح جزءًا من نفسه، وتعمر في أعماق صدره، حينما يجد نفسه عضوًا من أعضاء الجماعة الأوسع نطاقًا وأكبر عددًا من مدرسته، وهي الجماعة التي ندعوها الوطن؛ ثم الجماعة الأخرى الأكبر من الوطن التي ندعوها العالم.

وقد يضيق عمل المدارس ونقابات العمال بحيث تقتصر على خدمة مصالح طبقة معينة من الطبقات، أو تمثيل وجهات نظرها، ولكن ليس هذا خاصة أساسية من خصائص طبيعتها. ولا تغير هذه العيوب العارضة من الحقيقة الواقعة وهي أن المدارس والنقابات تبعث روحًا قوية في آفاق أوسع نطاقًا وأعم منفعة من أفق الأفراد ونفعهم الخاص.

غير أن المدارس الداخلية لا تهيئ العدة الكافية لتربية جماهير الأمة، أو تربية الأولاد الذين يعجزون عن اللحاق بها، أو الذين يفضل آباؤهم إرسالهم إلى مدارس خارجية. فأين إذن يمكننا أن نيسر لهؤلاء الأولاد أن يتعلموا الخلال الكريمة التي يجب على المواطنين أن يتجملوا بها، وكيف نستطيع أن نوفر لهم الفرص التي تتيح لهم أن يعيشوا بوصفهم مواطنين؟

إن وسيلة من وسائل تعلم هذه الخلال هي مدارس الحضانة. وكان أفلاطون يرى أن على الدولة أن تربي الأطفال "قبل أن يستطيعوا فهم اللغة، حين يكونون عاجزين عن تقدير أي ضرب من ضروب التثقيف". ذلك أن "الأعوام الثلاثة الأولى من العمر مرحلة كبرى من مراحل الحياة يمكن أن يحسن أو يساء إنفاقها"[81]

فمدارس الحضانة تقوم على هذه الفكرة، وإن كان الأطفال يلحقون بها في سن أكبر قليلًا من السن التي يشير بها أفلاطون، وفي الحين

(٨١) أفلاطون "كتاب القوانين".

الذي تكون أخلاقهم –كأبدانهم – لم يشرع إلا قليلًا في صياغتها. وتأخذ المدرسة في تدريبهم في فن الحياة داخل نطاق المجتمع.

صحيح أن مدارس الحضانة –كغيرها من المنشآت – لها أخطارها. ولكن ليس ثمة ما يجعلها عاملًا في إضعاف حياة الأسرة وتبعاتها، بل هي على العكس في ذلك تهيئ لأطفالها أشياء ليس في ميسور الأسرة الصغيرة أن تهيئها لأولادها، بل وتستطيع هذه المدارس أن تفعل الشيء الكثير في مقاومة الآثار المفجعة التي تنشأ عن المعيشة في أسر فاسدة.

وبعد انتهاء الطفل من فترة مدرسة الحضانة والتحاقه بالمدرسة الأولية يمكن أن تنظم المدرسة الثانية بحيث تدرب تلميذها تدريبًا عمليًا يعده لأن يكون موطنًا صالحًا، وذلك بقدر ما تستطيع هذه المدرسة أن تركز تعليمها واهتمامها وحياتها في البيئة التي تحيط بها. ويقول بيرك في ذلك: "إن حنو المرء على جيرانه الأقربين وحبه لحيِّه الصغير الذي ينتمي إليه في المدينة هما المبدأ الأول الذي تقوم عليه المشاعر القومية".

وفي المرحلة التي تعقب المدرسة الأولية تستطيع المدرسة الثانوية الخارجية أن تنمي روح الحياة الجماعية بين تلاميذها عن طريق الألعاب الرياضية والجمعيات والمعسكرات والرحلات المدرسية الخ. وتؤدي المدارس الخارجية ببريطانيا في هذا المضمار خدمات أجل كثيرًا مما تؤديه المعاهد المماثلة لها في البلدان الأجنبية حيث تقتصر التربية على التعليم الذي تلقنه تلاميذها في حجرات الفصول، وترى أن عملها قد أنجز بانتهاء اليوم المدرسي.

ومدارسنا الخارجية مدينة دينًا غير معترف به للمدارس الداخلية، فقد تعلمت منها قيمة النشاط المدرسي في غير أوقات الدراسة، وتكييف هذا النشاط كي يلائم حاجياتها المختلفة. ولكن بينما نرى في المدارس الداخلية هذه الألوان من النشاط المدرسي تلقائية لا مفر للتلميذ من اشتراكه فيها، إذ هي في المدارس الخارجية لا تنظم إلا بإشراف هيئة التدريس عليها وعنايتها بها وتضحياتها في سبيلها. والحق أن هذا الاهتمام الذي تظهره هيئة التدريس بالنشاط الخارجي المدرسي أحد العناصر الرائعة الجديرة بالإعجاب في نظام التربية البريطانية. وتفعل المدرسة الخارجية الصالحة أقصى ما تسمح لها ظروفها بفعله في هذا المجال. ولكن ليس في طوقها أن تطالب تلاميذها إلا بوقت ومجهود أقل مما تقتضيه المدارس الداخلية منهم؛ كما أنها أقل استعدادًا لمعاملتهم بوصفهم أفرادًا من مواطنيها.

ويمكننا أيضًا أن نرى ضعف هذه الناحية من نواحي التربية في الجامعات البريطانية المنشأة حديثًا. وهي معاهد خارجية إلى مدى بعيد ويأتي أغلب طلابها من المدارس الخارجية. فهذه الجامعات بوجه عام لا تشيع فيها روح الجماعة الواحدة أو الولاء لهيئة مشتركة. أجل إن لهذه الجامعات مآثر جليلة في خدمة البلاد، ولا مندوحة لإنجلترا من أن تعتمد عليها في تثقيف عدد كبير من زعماء المستقبل. ولكن هذه الجامعات تعلم أكثر مما تربي.

وتكشف الفقرة التالية المنقولة عن عدد التيمس الصادر في 29 نوفمبر سنة 1937 عن ضعف محزن في الروح الوطنية بين طبقة رفيعة الثقافة من طبقات الأمة. وهذا نص الفقرة:

"وقد عبر عن خيبة الأمل في ضعف استجابة الطلاب القدماء لنداء جامعة ... الخاص بجمع تبرعات لقسم الخدمة العامة فيها – عبر عن خيبة الأمل في الاجتماع السنوي لمجلس إدارة الجامعة الذي عقد اليوم. فقد قال نائب مدير الجامعة أن 2800 نسخة من هذا النداء أرسلت إلى طلبة الجامعة القدامى، فلم يجب منهم سوى 79 طالبًا. ثم واصل القول بأنه قدم اقتراح فحواه أن يؤدي الطلبة القدامى اشتراكًا سنويًا قدره جنيه لمدة سبع سنوات، وهو ليس بالمبلغ الكبير، لأن معظم هؤلاء الطلاب يدينون بمراكزهم الحالية للتعليم الذي حصلوا عليه في الجامعة. والحق أن هذه لاستجابة الضعيف قد يرجع بعض سببها إلى الطلاب في جامعات الأقاليم قد درجوا أكثر مما يجب على أن ينالوا كل شيء بلا ثمن".

وما من شك في أنه مما يثير الدهشة أن يكون شعور خريجي الجامعة الذي تعلم معظمهم على نفقة الأمة، والذين يدينون للجامعة. معظم ما ظفروا به من علم ومركز – أن يكون شعور هؤلاء بأياديها البيضاء عليهم أقل كثيرًا من النسبة التي أظهر فيها البرص العشرة اعترافهم بالجميل لصنع المسيح، والتي نقرأ قصتها في العهد الجديد، فقد عاد واحد فقط من هؤلاء العشرة إليه ليعبر له عن شكره وامتنانه

لشفائه، ولست أدري هل هذه الروح البغيضة شائعة في الجامعات الأخرى أيضًا[82].

ومهما يكن ما فعلناه في هذا المضمار، فلا يزال الشيء الكثير باقيًا ينتظر منا الإنجاز. إن العدة الكاملة الوحيدة في نظامنا التعليمي لإعداد المواطن الصالح هي المدرسة الداخلية، وهي تقوم بهذا الضرب من التربية دون قصد أو تعمد من جانبها.

ومهما يكن مبلغ ما تستطيع المدرسة الخارجية أن تؤديه، فإن أحوالها لا تسمح لها بأن تؤدي كل ما تتطلبه منها الأمة من خدمات. وعلى أية حال فإن الأغلبية الكبرى من الأهلين يغادرون مقاعد المدرسة في الوقت الحاضر وهم في سن الرابعة عشرة. نعم إنهم سيبارحونها في المستقبل القريب في الخامسة عشرة أو السادسة عشرة، ولكن هذه السن لا يمكن بحال أن يعد فيها التلاميذ إعدادًا كاملًا لأن يكونوا مواطنين صالحين، فماذا نفعل إذن؟

إن تنمية المعسكرات المدرسية وزيادة عددها يساعدان بلا ريب على بلوغ هذا المرمى. وكذلك تستطيع جمعيات الشباب وأنديتهم أن تقوم بالشيء الكثير من هذه الناحية.

---

(٨٢) إذا رغبت في قراءة نقد مطلع للجامعات الإنجليزية الحديثة، اقرأ كتاب أ. لو "الجامعات في دور التحول"، A Lowe: The Universities in Transformation (وهو مؤلف هام)، وكذلك اقرأ كتاب "الأدلاء العميان" تأليف د. م باتون: D. M. Paton (Blind Guides).

أضف إلى ذلك ما يمكن للأمة صنعه لو أن ضربًا ما من ضروب التجنيد الإجباري أو الخدمة الوطنية استمر نافذًا بعد انتهاء الحرب العالمية الثانية. وقد يتخذ هذا الإجراء شكل إقامة معسكرات للعمل الإجباري يطلب إلى جميع أفراد الأمة الاشتراك فيها.

وفي وسع هذه المعسكرات أن تقدم للشعب ما يلزمه من التدريب لغرس الحياة الجماعية المشتركة الذي تقدمه المدارس الداخلية الآن لعدد قليل من أعضاء المجتمع. وفي إمكان هذه المعسكرات أن تطالب إلى كل إنجليزي أن يقوم مرة على الأقل في عمره "بعمل يدوي"، لكي يساهم بحصة في بناء صرح الأمة. وفوق هذا كله نروم أن نجعل الأشخاص المشتغلين بالمهن التي تقتضي الجلوس طويلًا خلال ساعات العمل يجربون الأعمال البدنية، حتى يصبح في مقدورهم أن يفهموا شيئًا ما عن بني وطنهم الذين يقضون أعمارهم في المزارع والمصانع، وأن يحسوا بعطف نحوهم.

"إننا نروم أن نستأصل إلى أبد الدهر هذه الروح المتعالية التي يصطنعها للأسف كثير من رجال الطبقة المثقفة بيننا حيال العمال[83]. ونود من أفراد تلك الطبقة أن يدركوا أنه سوف تسمو أقدارهم هم أيضًا إذا عرفوا أنهم قادرون – مثل أولئك العمال – على القيام بالأعمال البدنية. ولكن الهدف النهائي للخدمة العامة يجب أن يكون إيجاد تفاهم متبادل بين طبقات المجتمع المختلفة وترقيته. وبذلك نقوي روح التساند

(٨٣) إني أرتاب في صحة هذا الأمر بالنسبة للطبقة المثقفة الإنجليزية.

القومي بين الأمة بأسرها".

ليست هذه الكلمات من عند ياتي، بل هي كلمات فاه بها هتلر. ولا ينبغي أن يقلل من حكمتها وسدادها أن هتلر قائلها.

إن واجبنا الأول هو أن ندرك أن روح الوطنية الصحيحة لا تنمو وتترعرع وتؤتي أكلًا طيبًا ما لم نغرسها ونتعهدها بالعناية. ولا ريب في أن معضلتنا تحل حينما يظفر كل بريطاني بالمعارف التي يحتاج إليها المواطن، وحينما يستشف رؤى الوطنية الصحيحة، ويربى في كنفها ورعايتها. وذلك بأن يعيش مع غيره، لا بوصفه فردًا من الأفراد، بل بوصفه عضوًا في مجتمع يساهم بقسط في حياته وتبعاته.

لقد وضعت هذه المطالب الثلاثة في ترتيب عكسي، وأعظمها شأنًا في نظري هو المطلب الأخير.

الفهرس